

Universidade de Lisboa



**Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos aplicados numa turma reduzida
do 11º ano de Economia do Ensino Secundário**

-

A proposta-análise de um professor principiante potenciadora da construção do conhecimento
e de processos participativos num contexto de diversidade metodológica centrado no aluno

ESTUDO DE CASO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Luís Filipe Pinto Canário

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2013

Universidade de Lisboa



**Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos aplicados numa turma reduzida
do 11º ano de Economia do Ensino Secundário**

-

A proposta-análise de um professor principiante potenciadora da construção do conhecimento
e de processos participativos num contexto de diversidade metodológica centrado no aluno

ESTUDO DE CASO

Luís Filipe Pinto Canário

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pela Professora Doutora Luísa
Cerdeira**

Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade

2013

“O que eu quero, principalmente, é que vivam felizes. Não lhes disse talvez estas palavras, mas foi isto que quis dizer. No sumário, pus assim: conversa amena com os rapazes. Não sou, junto de vós, mais de um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem, do mesmo modo que vocês sabem coisas que eu não sei ou já esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar não: falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos. Não acabei sem lhes fazer notar que a aula é nossa”

Sebastião da Gama, Diário

“Não há um aluno padrão. Todos são diferentes. Uns gostam da expressão escrita; outros preferem a comunicação oral. Uns apreciam o trabalho individual; outros aprendem melhor em grupo. Uns são lógicos; outros criativos. Uns são extrovertidos; outros, introvertidos. Uns são rápidos; outros, lentos. Os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os métodos, as técnicas, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens. Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes”

António Estanqueiro, in “Boas Práticas da Educação”, 2010

AGRADECIMENTOS

A finalização deste ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino, concretizado na elaboração deste relatório da prática de ensino supervisionado, jamais teria sido possível sem a ajuda de várias pessoas, que de uma forma directa ou indirecta, me permitiram chegar ao final do caminho iniciado em 2010. Assim, agradeço:

À Professora Doutora Luísa Cerdeira, orientadora deste trabalho, por toda a disponibilidade e amabilidade demonstrada. Acima de tudo, quero agradecer os conselhos dados após a visualização das minhas aulas na Escola Secundária Josefa de Óbidos (ESJO), pois permitiram-me reflectir e aprender com a experiência.

À Professora Maria João Pais, professora cooperante, todas as palavras serão poucas para agradecer todo o apoio e ensinamentos transmitidos. Todo o meu trabalho na ESJO foi facilitado pelo seu empenho e incentivo prestados durante a minha experiência na sala de aula.

Aos restantes professores e colegas do mestrado, pelas horas partilhadas em conjunto e pelas saudáveis discussões geradas que me permitiram saber hoje muito mais do que ontem.

Às alunas do 11º C, que sempre foram muito correctas comigo e com as quais julgo ter criado uma excelente relação, tanto dentro como fora da sala de aula, à ESJO e a todos os funcionários com quem privei de perto por me fazerem sentir como se de um “professor da casa” se tratasse.

Aos meus colegas de trabalho (eles sabem quem são) por me tratarem tão bem e por, muitas vezes, “me terem coberto as costas” para que eu pudesse assistir às aulas de mestrado. Colegas fantásticos.

Aos meus tios, Eduardo e Dores, pela hospitalidade e gentileza para comigo.

A todos os meus amigos, “os de cá e os de lá”, pelo apoio e carinho durante todo este meu trajecto. Uma palavra especial para a Emília, o Kokas, o Custódio e a Inês, aos quais estarei eternamente grato.

Aos pais da Joana, Sr. Teles e D. Lena, ao seu irmão, Bruno, a toda a família, sem excepção, por me fazerem sentir um dos deles, desde o início. Melhor seria impossível.

Aos meus pais, SEMPRE, à minha irmã e, especialmente, às minhas sobrinhas, Filipa e Leonor, que a cada dia que passa mais me apaixono por elas, se é que isso ainda seja possível.

E, por fim, à Joana, mulher, namorada, companheira, amante e mãe do ser mais lindo da minha vida, a nossa recente filha, Diana Margarida, pelo amor, carinho, paciência, compreensão, mas acima de tudo pela amizade. Verdadeira amiga, sempre presente nos bons e maus momentos, OBRIGADO por tudo. Sem o teu apoio e insistência jamais terminaria este projecto.

Por isso, Joana, por tudo o quanto mereces que te retribua, a ti e à nossa Diana Margarida dedico todo, mas todo este trabalho. AMO-VOS!

RESUMO

A prática supervisionada, de seis aulas, realizada na Escola Secundária Josefa de Óbidos a uma turma do 11º de economia do ensino secundário constituída por apenas seis alunas, com base na Unidade Lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia, teve por finalidade não só desenvolver métodos, técnicas e recursos didácticos que permitissem aos alunos participarem activamente, mas também analisar e reflectir sobre os mesmos, o que deu origem à questão de investigação: “Que métodos, técnicas e recursos didácticos centrados nos alunos utilizar no sentido de potenciar a construção do conhecimento e os processos participativos de todos os alunos uma turma reduzida do 11º ano?”.

Conceptualmente, abordamos: a prática de ensino supervisionada; o ensino secundário; a disciplina de economia; as vantagens ou não de leccionar em turmas reduzidas; a passagem de um ensino transmissivo para um ensino activo e centrado no aluno, assim como toda a prática lectiva e todo o contexto que faz parte do mesmo, sem esquecer a relação entre os métodos, técnicas e recursos didácticos, centrais neste relatório.

Todo o trabalho prático realizado recorre à metodologia qualitativa, num contexto natural, descritivo e indutivo (estudo do caso) e incidiu no uso e análise de métodos, técnicas e recursos didácticos diferenciadores ao longo das aulas leccionadas. Para que tal descrição, análise e interpretação dos dados obtidos fosse possível recorremos a entrevistas, outros documentos e à observação directa. Para sabermos quais os métodos, técnicas e recursos preferidos dos alunos elaboramos um questionário por grau de relevância dos mesmos, sem esquecer todo o contexto que rodeia a escola onde leccionamos.

Os resultados mostram que maximizar aprendizagens exige muito de todos os professores, e independentemente de quaisquer circunstâncias, o professor deve conceber estratégias e recursos com uma linha de actuação intencional, organizada, coerente e avaliável, favorecendo o desenvolvimento de determinadas competências, no sentido de tornar o aluno um ser mais pensante, mais criativo, mais autónomo e mais preparado para enfrentar esta sociedade da comunicação *on-line* em que se move e o mercado de trabalho altamente competitivo.

Este relatório é assim o culminar do esforço feito durante a prática supervisionada, durante o mestrado em ensino de economia e contabilidade e de todos os ensinamentos e perspectivas que fomos “bebendo” de todos com os quais interagimos: professores, colegas e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: *métodos, técnicas, recursos didácticos, construção de conhecimento, processos participativos centrados no aluno, ensino secundário, economia, turmas reduzidas, novas tecnologias, prática supervisionada, didáctica e reflexão.*

ABSTRACT

The supervised practice of six lessons, taken place at Josefa de Óbidos Secondary School, given to an Economics' class of the eleventh grade, with only six students, based on unit twelve of contents – The Portuguese Economics in the European Union's Context – had the main goal not only to develop methods, techniques and didactic resources, which allow students to participate actively, but also to analyse and reflect on them. This originated the question of investigation – “Which student-centred methods, techniques and didactic resources should be used to power the construction of knowledge and participating processes by all students in a small class of the eleventh grade”.

Conceptually, we approached several aspects such as the supervised teaching practice, the secondary teaching, the subject of Economics, the advantages or not of teaching a small class, the passage from a transmitting teaching to an active one, based on the student, the entire academic practice and its context, as well the relation between methods, techniques and didactic resources, a central point in this report.

All the practical work resorts to qualitative methodology, in natural, descriptive and inductive context (study case) and it reflects on the use and analysis of differential methods, techniques and didactic resources through the taught lessons. For such description, analysis and comprehension of these data, we also used interviews, other documents and direct observations as well questionnaires about the students' preferences, without putting the school environment aside.

The results show that maximising the apprenticeships requires a lot from the teachers, regardless of all circumstances. Therefore, the teacher should conceive strategies and resources towards an intentional, organised, consistent and assessed performance in order to be biased in favour of the development of certain competences to make students think more and to become more creative, autonomous and well prepared to face the challenges of the actual online communicative society and a more competitive job market.

Therefore this report reflects the effort done through the supervised practice, during the Master's Degree in Economics and Accountancy Teaching and the apprenticeships and perspectives acquired from teachers, colleagues and students.

Key Words: *methods, techniques, didactic resources, construction of knowledge, participating processes based on student, secondary teaching, Economics, small classes, new technologies, supervised practice, Didactics and reflection.*

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO.....	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE FIGURAS, DE GRELHAS, DE ILUSTRAÇÕES E DE QUADROS	VII
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	VIII
INTRODUÇÃO – A escolha do tema e estrutura do relatório	1
PARTE I:	3
Enquadramento teórico para o desenvolvimento do projecto.....	3
Capítulo I – <i>A prática de ensino supervisionada (PES)</i>	4
1.1. O professor principiante: sobrevivência ou descoberta?	4
1.2. O professor cooperante na aprendizagem do professor principiante	6
1.2.1. Observação/reflexão de aulas do professor cooperante pelo professor principiante	6
1.3. Prática supervisionada: que influência no professor principiante?	9
1.4. O ensino secundário: contextualização e objectivos	10
1.5. A disciplina de economia (10º e 11º ano): importância, objectivos e finalidades.....	15
1.6. Leccionar em turmas reduzidas: vantajoso ou nem por isso?	20
Capítulo II – <i>Construção do conhecimento e processos participativos centrados no aluno</i>	24
2.1. Conceitos básicos – Educação, ensinar e aprender.....	24
2.1.1. Interacção entre ensino e aprendizagem	26
2.2. O aluno e a construção do conhecimento	28
2.3. De uma aprendizagem passiva a uma aprendizagem activa centrada no aluno.....	30
2.4. Os processos participativos à luz de alguns autores de referência	35
Capítulo III – <i>A prática lectiva, os métodos, as técnicas e os recursos</i>	38
3.1. A prática lectiva baseada em saberes e competências (específicas e transversais).....	38
3.2. A determinação dos objectivos e a selecção dos conteúdos e das actividades	41
3.3. A didáctica e as estratégias de ensino	43
3.4. Os métodos e as técnicas de ensino: de “mãos dadas” na sala de aula	46
3.5. O uso e a selecção adequada dos recursos didácticos na prática lectiva	49
3.6. As novas tecnologias (TIC's) para um ensino construtivo e participativo	51
Capítulo IV – <i>Currículo, Planificação e Avaliação</i>	53
4.1. O conceito de currículo.....	53
4.1.1. O currículo e o professor	54
4.2. Planificação: o conceito e sua importância no processo de ensino-aprendizagem	57
4.2.1. Planificação de longo, médio e curto prazo.....	58
4.3. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem	61
4.3.1. Momentos, funções e modalidades do processo de avaliação	62
4.3.2. Escolha dos procedimentos de avaliação (técnicas e instrumentos).....	64
PARTE II:.....	66
Enquadramento prático para o desenvolvimento do projecto.....	66
Capítulo V – <i>Problematização e Metodologia do Estudo</i>	67
5.1. Investigar qualitativamente em Educação	67
5.2. Problema, questões de investigação e objectivos	69
5.3. Opção metodológica do estudo	71
5.3.1. Estratégias/instrumentos de recolha de dados.....	72

5.3.2. Tratamento dos dados.....	74
Capítulo VI – Apresentação e Análise do Estudo do Caso.....	75
6.1. Caracterização do contexto escolar	75
6.1.1. A escola: localização, história e caracterização	75
6.1.2. O meio envolvente: a região, a freguesia e o bairro	79
6.1.3. O agrupamento: Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão	81
6.1.4. A turma e o agregado familiar	83
6.2. Estrutura e Planificação da unidade curricular	85
6.2.1. Identificação, enquadramento e objectivos da unidade didáctica leccionada.....	85
6.2.2. Planificação de Médio-Prazo da unidade didáctica leccionada – A economia portuguesa no contexto da União Europeia.....	86
6.2.2.1. Planificação de Médio-Prazo – notas soltas	92
6.2.3. Planificações de Curto-Prazo das sub-unidades didácticas leccionadas	93
6.2.3.1. Planificação de Curto-Prazo – notas soltas.....	106
6.3. Operacionalização da PES em contexto de sala de aula na ESJO.....	107
6.3.1. PES 1 (07/05/12-11h45m).....	108
6.3.1.1. Justificação dos métodos, técnicas e recursos utilizados.....	108
6.3.1.2. Análise reflexiva da PES 1	110
6.3.2. PES 2 (08/05/12-11h45m).....	111
6.3.2.1. Justificação dos métodos, técnicas e recursos utilizados.....	111
6.3.2.2. Análise reflexiva da PES 2	112
6.3.3. PES 3 (09/05/12-8h15m).....	112
6.3.3.1. Justificação dos métodos, técnicas e recursos utilizados.....	112
6.3.3.2. Análise reflexiva da PES 3	113
6.3.4. PES 4 (14/05/12-11h45m) e PES 5 (15/05/12-11h45m)	113
6.3.4.1. Justificação dos métodos, técnicas e recursos utilizados.....	113
6.3.4.2. Análise reflexiva da PES 4 e 5	115
6.3.5. PES 6 (16/05/12-8h15m).....	116
6.3.5.1. Justificação dos métodos, técnicas e recursos utilizados.....	116
6.3.5.2. Análise reflexiva da PES 6	117
6.4. Representação dos Métodos, Técnicas de Ensino e Recursos Didácticos da PES.....	118
6.4.1. Síntese e análise do questionário efectuado aos alunos.....	118
6.4.2. Síntese e análise da entrevista à professora cooperante	120
CONCLUSÃO – Reflexão, considerações finais e perspectivas futuras	122
BIBLIOGRAFIA.....	124

ANEXOS

- Minutas-tipo das cartas enviadas: Ao Director do Conselho Executivo e aos Encarregados de Educação.
- Guião do questionário 1 aos alunos: Caracterização da turma.
Diário de campo - resultados das respostas ao questionário 1.
- Guião do questionário 2 aos alunos: Métodos, técnicas e recursos didácticos utilizados em sala de aula.
Diário de campo - transcrição das respostas ao questionário 2.
Diário de campo - resultados das respostas ao questionário 2.
- Guião de entrevista ao professor cooperante: Estratégias e recursos didácticos utilizados pelo professor cooperante.
Diário de campo - transcrição da entrevista ao professor cooperante.
- Materiais de apoio usados nas aulas leccionadas na ESJO: Grelhas de Registo (Assiduidade, Observação Directa e Observação das Apresentações), Powerpoints, Testes, Fichas, Jornal "A Sebenta da UE", Brochuras, Wiki e outros documentos.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Interacção do Processo de análise</i>	7
Figura 2 – <i>Ecrã inicial do programa HotPotatoes</i>	111

ÍNDICE DE GRELHAS

Grelha 1 – <i>Grelha pedagógica dos actos fundamentais da educação</i>	39
---	----

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – <i>ESJO antes da intervenção da Parque Escolar</i>	78
Ilustração 2 – <i>ESJO depois da intervenção da Parque Escolar</i>	78

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Resumo do ensino da disciplina de economia A no conjunto dos dois anos da sua leccionação</i>	19
Quadro 2 - <i>Competências pessoais, relacionais e em situações específicas</i>	34
Quadro 3 - <i>Técnicas de recolha de informação</i>	65
Quadro 4 - <i>Resumo do nº de turmas e alunos da ESJO</i>	77

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEPBG - Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu Gusmão

BCE - Banco Central Europeu

BEI - Banco Europeu de Investimento

CECA - Comunidade Europeia do Carvão e do Aço

CEE – Comunidade Económica Europeia

EB1 - Escolas Básicas do 1º Ciclo

EB1/JI – Escolas Básicas do 1º Ciclo com Jardim de Infância

ESJO - Escola Secundária Josefa de Óbidos

E.U.A - Estados Unidos da América

EURATOM - Comunidade Europeia de Energia Atómica

FEDER - Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional

FEOGA - Fundo Europeu de Orientação e Garantia Agrícola

FSE - Fundo Social Europeu

IFOP – Instrumento Financeiro de Orientação da Pesca

INE - Instituto Nacional de Estatística

IST - Instituto Superior Técnico

IPP III/IV - Iniciação à Prática Profissional III e IV

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PC - Professor Cooperante

PCE - Projecto Curricular de Escola

PEC - Pacto de Estabilidade e Crescimento

PEE - Projecto Educativo de Escola

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PP - Professor Principiante

PROJECTO STAR - Projecto “Student Teacher Achievement Ratio”

RAEE - Regulamento de Avaliação Externa das Escolas

RIA - Regulamento Interno do Agrupamento

SAEB/97 - Sistema de Avaliação do Ensino Básico/97

SLIDES PP - Slides em PowerPoint

TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação

UE - União Europeia

UEM - União Económica e Monetária

INTRODUÇÃO - A escolha do tema e estrutura do relatório

O Mestrado em Ensino de Economia/Gestão e Contabilidade proporcionou-nos várias experiências e diferentes conhecimentos ao longo das diversas disciplinas que frequentamos tendo o seu epílogo na escrita de um relatório final da prática de ensino supervisionada decorrente da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional IV (IPP IV), disciplina que constitui *“um espaço de contacto directo do futuro professor com a escola, sendo-lhe oferecido a oportunidade para analisar, reflectir, questionar e intervir em situações escolares numa perspectiva profissional”* (Curado, A.P e Patrocínio, A.T, 2011:2).

Num mundo em constante mudança não é possível encarar a educação e os seus objectivos de uma forma desfasada da realidade quotidiana, pelo que se torna fundamental promover a construção do conhecimento e os processos participativos através da compreensão do significado dos conceitos, de um posicionamento crítico face à informação disponível e de uma reflexão estruturada sobre tudo aquilo que nos rodeia. Uma aprendizagem significativa requer o desenvolvimento de processos que contribuam para que os alunos sejam progressivamente mais autónomos e mais activos na sua própria aprendizagem - aprender a aprender – (Martins, 2008: 235-246).

A responsabilidade dos professores passa por orientarem os alunos para o desenvolvimento das capacidades e experiências que lhes permitam intervir e encontrar respostas adequadas à realidade que os rodeiam. Por isso, cabe ao professor criar as condições para que os alunos possam pensar por si mesmos, procurar os objectivos e valores e, sobretudo, acreditar neles próprios. Mais do que professores extraordinários ou intelectualmente foras de série, os alunos precisam de alguém que os motive nas dificuldades, que os percebam, que comuniquem com eles, que os façam interagir, que os façam querer descobrir, enfim, que os façam sentirem-se parte integrante de todo o ensino aprendizagem (Cury, 2003).

Neste sentido, e tendo em conta que acreditamos que o papel do professor deve ser o de facilitador ou meio que permitirá ao aluno obter conhecimento através de uma relação próxima e integradora em todos os sentidos, julgamos que uma das tarefas mais apaixonantes de um professor será conceber diferentes formas de estratégias de ensino, diferentes métodos e técnicas, novos e diversificados recursos didácticos que potenciem toda essa relação pedagógica entre professor-aluno e aluno-aluno, pelo que a escolha do nosso tema seria sempre direccionado nessa premissa.

A razão da escolha do tema **“Métodos, Técnicas e Recursos Didácticos aplicados numa turma reduzida do 11º ano de Economia do Ensino Secundário - A proposta-análise de um professor principiante potenciadora da construção do conhecimento e de processos participativos num contexto de diversidade metodológica centrada no aluno”**, justifica-se pelo facto de pretendermos possibilitar intervenções eficazes no processo educativo ao nível da planificação, concretização e avaliação das actividades de aprendizagem, privilegiando a aplicação de práticas pedagógicas diversificadas e de recursos que promovam a inovação, a criatividade e a participação.

Essencialmente, o objectivo é propor um conjunto de estratégias e recursos que julgamos, à partida, serem adequadas face a uma turma reduzida (seis alunas) do 11º ano do curso de Economia do ensino secundário e, posteriormente, identificar e analisar quais desses métodos, técnicas e recursos são de facto os mais potenciadores de originar construção de conhecimento e a participação de todos os alunos,

no sentido de promover o ensino da disciplina de Economia de uma forma “eficaz” e “eficiente”, promovendo contextos favoráveis à aprendizagem e desenvolvendo um ensino diferenciado e com reconhecido valor para os alunos dessa turma, que só por si “foge” aos padrões normais no número reduzido de elementos constituintes

Para poder dar resposta ao tema escolhido, muitas das ideias apresentadas resultarão da partilha e “discussão” com a professora cooperante e do resultado evidenciado na prática de ensino com os alunos da turma em questão. Além disso, a escola onde desenvolvemos a nossa prática de ensino (Escola Secundária Josefa de Óbidos - ESJO) e todas as suas características também serão consideradas neste estudo, pois tal como diz Leite (2001:12) “...é necessário que a Escola substitua a cultura do isolamento pela da partilha, participação e cooperação e que se deixe de limitar a transmitir valores universais e saberes definidos de forma homogénea para todos”.

Conhecer o ponto de partida de qualquer estudo permitirá não só conhecer os seus limites e amplitudes, como também ajudará a contextualizar todo o relatório em função do propósito do mesmo, pelo que estruturalmente este relatório é composto por duas partes divididas em diversos capítulos:

- ✓ **PARTE I:** Enquadramento Teórico do Relatório
- ✓ **PARTE II:** Enquadramento Prático do Relatório

Na primeira parte, sentimos que só faria sentido a mesma se o enquadramento teórico pensado abordasse o nosso tema (métodos, técnicas e recursos didáticos) mas enquadrado dentro de todo o contexto em que o mesmo foi delineado ou praticado na sala de aula (a disciplina de economia, o ensino secundário, o nº de alunos por turma, o currículo, a planificação, a avaliação, o uso das TIC's e as competências), sem esquecer algumas teorias de autores de referência que defendem a construção do conhecimento e os processos participativos essencialmente centrados no aluno bem como uma aprendizagem activa ao invés de uma aprendizagem passiva. Esta PARTE I apresenta-se dividida em quatro (4) capítulos.

- *Capítulo I – Prática de Ensino Supervisionada;*
- *Capítulo II – Construção do Conhecimento e Processos Participativos Centrados no Aluno;*
- *Capítulo III – Prática Lectiva, Métodos, Técnicas e Recursos Didáticos;*
- *Capítulo IV – Currículo, Planificação e Avaliação.*

A segunda parte, mais empírica, apresenta o planeamento e todo o desenvolvimento concreto do trabalho efectuado na ESJO, bem como a justificação e posterior análise reflexiva das aulas leccionadas (e de todo o trabalho) principalmente ao nível dos métodos, técnicas e recursos usados, analisando todo o contexto onde a escola se insere. Esta PARTE II apresenta-se subdividida em dois (2) capítulos,

- *Capítulo V – Problematização e Metodologia do Estudo;*
- *Capítulo VI – Apresentação e Análise do Estudo do Caso.*

Perspectivas futuras e uma reflexão crítica geral concluem este relatório final de mestrado.

PARTE I:

Enquadramento teórico para o desenvolvimento do projecto

Capítulo I – A prática de ensino supervisionada (PES)

1.1. O professor principiante: sobrevivência ou descoberta?

“Eu ali a falar para eles, a estabelecer as minhas regras como se fosse um professor experiente, e se eles soubessem na realidade que era a minha 1ª aula e o quanto nervoso eu estava por dentro...”

(O meu primeiro dia de aulas na Esc. Sec. Alcaides de Faria, em Barcelos, em 14 Janeiro de 2010)

Um estudo de Cardoso e Nunes (2012:8), intitulado *“Sentimentos e desafios de professores principiantes: construindo o habitus professoral”*, vem de encontro ao relato acima transcrito quando, citando Garcia (1999), caracteriza o início da prática docente como um período onde são notórias as angústias, as descobertas, as tentativas do errar e acertar, mas acima de tudo, a insegurança do professor principiante (PP), pois o mesmo vive um “choque de realidades”, que o autor caracteriza como uma fase fundamental para a “sobrevivência” dentro da carreira docente. Por mais que tenham passado pela escola, como aluno ou estagiário (o nosso caso), a verdade é que a experiência no “papel” de profissionais é, nesta altura, ainda curta, muito curta.

Lima (2004), nesse estudo, corroborando do pensamento de Garcia defende que esta fase inicial, seja como professor profissionalizado ou como professor estagiário, é um período de intensas aprendizagens, mas sobretudo de grandes dificuldades, e superá-las implica um verdadeiro processo de sobrevivência que de certa maneira poderá definir a continuidade, ou não, na profissão em termos futuros.

Além disso, outro dos aspectos aprofundados no estudo anterior é que, segundo Tardif e Raymond (2000), muitos professores se apercebem, neste período inicial, que estão mal preparados para lidar com certas situações como por exemplo o elevado número de alunos por turma, condições deficientes de trabalho, planificações desajustadas ao programa e pouco adequadas ao meio envolvente, sendo por isso um período marcado por crises e considerando por muitos professores muitos professores como das piores da sua vida profissional docente.

Perrenoud (2002), citado por Souza (2009:36-37), faz uma síntese das características peculiares ao PP neste período das quais destacamos apenas algumas, nomeadamente, aquelas que também sentimos aquando das aulas leccionadas no âmbito da prática supervisionada:

- a) *Estar entre duas identidades, o de ser aluno e o ter de assumir-se como professor;*
- b) *Stress, angústia, diversos medos que assumem grande importância na altura, embora venham a diminuir com a experiência e com a confiança;*
- c) *A forma de administrar o tempo (preparação, correcção, trabalho na sala de aula) não é por vezes feita da forma mais segura, o que provoca cansaço e tensão;*
- d) *Muitas vezes existe a sensação de não se dominar os gestos mais elementares, nomeadamente a quantidade de informação e o modo de fornecer essa informação ao aluno;*
- e) *Normalmente o PP mede a distancia entre o que imaginava e o que vivencia sem saber ainda que o desvio que possa existir é normal e não tem relação com a sua competência, mas que está antes ligado à diferença que há entre a prática autónoma e tudo o resto que já conhecera.*

No entanto, apesar de todos os receios e dilemas que nos surgem, a verdade é que um dos aspectos positivos que podemos realçar, enquanto PP, é o compromisso que se nota com a aprendizagem pelo

que, independentemente de todas as dificuldades sentidas, acreditamos, tal como Freitas (2000, cit. *In* Pienta 2007:90), que o PP tenta, de todas as formas, permanecer na docência e realizar um bom trabalho, embora nem sempre bem-sucedido. O PP a partir das dificuldades encontradas tenta e experimenta outras formas de ensinar para responder aos problemas encontrados ou à necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta no dia-a-dia em sala de aula.

No fundo, o caminho do PP faz-se lado a lado entre a sobrevivência e a descoberta tal como nos demonstra Pienta quando cita Huberman (1992):

“O aspecto da sobrevivência traduz o que se chamou vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a preocupação consigo próprio, a dificuldade da relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos (...). Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente numa sala de aulas, ter os seus alunos (...). Os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo que nos faz aguentar o primeiro”.

Todo este caminho é seguramente mais fácil de trilhar se o PP puder contar com alguém que o ajude nessa caminhada, alguém que o ajude a tornar-se bom profissional, que lhe permita desenvolver capacidades, atitudes, conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de competências ao nível das práticas comunicacionais e técnicas, ao nível das dimensões cognitivas, que são na sua maioria adquiridas na Universidade, mas que só serão devidamente assimilados quando confrontados com a realidade que é a escola (Alarcão e Tavares, 1987:65).

Por isso, ter alguém que estimule o diálogo, nos confronte com as dificuldades do dia-a-dia, procurando ajudar nas soluções, nas nossas reflexões e na ligação corrente entre a teoria e a prática é essencial, daí a importância da actuação do professor cooperante (PC) (ver ponto 1.2. deste capítulo).

Na verdade, o PP aprende, e aprende muito, com o exercício do estágio e da profissão, na definição de como e por que ensinar, nas dificuldades que surgem no dia-a-dia escolar. Não se confunda, no entanto, que tal significa separar a teoria da prática. O que acontece, de facto, é que é no processo contraditório que enfrenta, entre a formação académica recebida e a prática da sala de aula, no exercício da sua função, que o PP aprende a ser professor.

Embora a maioria dos estudos que existem sobre a temática de PP apontem em termos temporais para um período de três anos (os primeiros), logo um espaço-temporal bem diferente da nossa prática estágio supervisionada (apenas algumas aulas durante o ano lectivo), achamos que os medos, as tensões, as inseguranças, mas também a descoberta, o não querer desistir, a evolução na relação com os alunos, o comprometimento com a actividade docente, as aprendizagens intensas, ou seja, tudo aspectos que também sentimos aquando da leccionação das nossas aulas, nos permite, julgamos nós, poder estabelecer um nexo de comparação uma vez que esta etapa da PES será a primeira do resto da nossa vida enquanto docentes.

1.2. O professor cooperante na aprendizagem do professor principiante

Para Gonçalves (2010:17-23), é importante que o PP seja devidamente acompanhado e apoiado pelo PC propiciando o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos. O PC deve, segundo Sá-Chaves (2003), ser alguém que actua como facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, que dá opiniões e avalia com sentido crítico. Tem por isso o papel de auxiliar a prática pedagógica, ajudando o professor a progredir no seu dia-a-dia.

Tendo por base o estudo de Gonçalves, não nos parece de todo errado se dissermos que o PC actua tal e qual como um treinador. No entanto, convém salientar que enquanto “coach” deve ser o de um com uma acção exigente e não desleixada e que os incentive ao desafio de aprender permanentemente.

A função do PC deve ser, antes de mais, a de ajudar o PP a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados escolhidos, procurando as melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo. Para isso, é fundamental haver uma relação de empatia e de cumplicidade, pois o objectivo final é o de trabalharem em conjunto, PC e PP (Barreto, 2010:17-22).

A PES durante um período e a orientação permanente por gestores e professores mais experientes é, nas palavras de Romanelli (2009:39), essencial para quem está a debutar na actividade de professor, ou seja:

“... a sala de aula deve servir não apenas para avaliar o professor em início de carreira, mas principalmente ser encarado como um momento de adaptação e conhecimento prático, que sem dúvida, é o espaço mais formador para quem ainda está agora no início desta caminhada”

Como tal, um professor com menos experiência deve ter a possibilidade de contacto com outro muito mais experimentado e com isso aprender boas práticas para a docência, pois um professor para compreender melhor a sua actuação e a maneira de reagir aos desafios e problemas com que se vai deparando necessita de reflectir sobre os seus comportamentos com a ajuda de um orientador mais experiente com o qual pode analisar ao pormenor e estudar possíveis soluções para cada dificuldade encontrada na prática. É o PC que, por conhecer melhor a realidade e ter mais experiência, ajuda o PP a compreender melhor a realidade (Barreto, 2010:17).

1.2.1. Observação/reflexão de aulas do professor cooperante pelo professor principiante

Para Bolivar (1997), citado por Gonçalves (2010:39), a observação de aulas de colegas mais experimentados torna-se um meio propício facilitador de aprendizagem na medida que permite a prática colaborativa e reflexiva possibilitando um aumento da capacidade de aprender a resolver os problemas e, consequentemente, o aperfeiçoamento do desempenho de cada um.

Possuir um conhecimento cada vez mais sólido sobre a aula e sobretudo dos factores que contribuem para a sua qualidade, deve ser uma preocupação constante do educador. No entanto, para isso, os resultados da observação devem evidenciar factos significativos que ocorrem com regularidade. Com

efeito, só é possível aferir algo sobre determinados comportamentos da turma e/ou alunos depois de se verificar que eles acontecem com alguma frequência (Lopes, 2010).

Segundo o autor anterior, no âmbito da pedagogia, a captação de informações determinantes por parte do PP, acerca da aula, proporciona a detecção de modelos de actuação, quer do professor, quer dos alunos o que permite a aplicação de metodologias de ensino mais eficazes e estratégias de trabalho mais profícuas e com aplicabilidade futura.

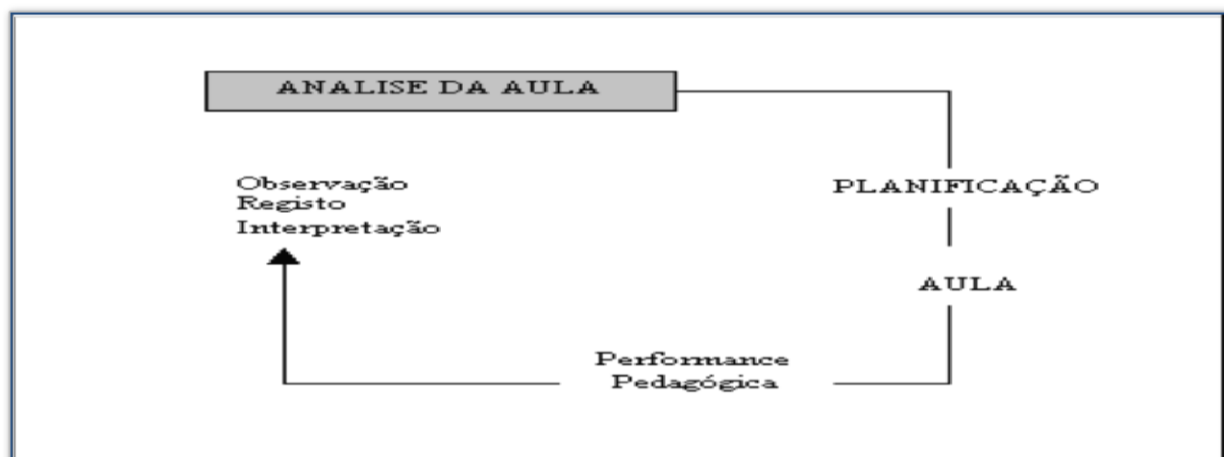


Figura 1: Interação do processo de análise
(Garganta adaptado por Lopes, 2010)

Lopes refere, ainda, que o professor que não recorre a uma observação previamente estruturada e sistematizada tende a reter com muita imprecisão os elementos críticos da aula, manifestando tendências para formar opiniões subjectivas sobre os factores que determinam o sucesso/insucesso do seu desempenho. Não será, por isso, demais reforçar a ideia de que é de experiência em experiência que o professor vai consolidando a sua capacidade de observador, conseguindo progressivamente gerir com maior eficácia a diversidade de episódios pedagógicos que ocorrem na sua aula, não deixando de ser pertinente atribuir à observação um papel determinante na regulação do processo de ensino na medida em que integra e regula a maioria das decisões do professor na condução das suas aulas.

Nesta perspectiva, Sá (2009), considera que em início de carreira, e não só, tudo aquilo que se passa dentro da sala de aula é passível de ser observado e deve ser objecto de análise e reflexão, o que permitirá identificar pontos fortes e fracos na relação do professor com os alunos e em todo o processo de aprendizagem subjacente na actividade docente, ideia que vai de encontro ao que defende Barreto (2010:8), quando cita Alarcão e Tavares (2003), uma vez que *“a prática supervisionada não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica”*.

Parece-nos, então, que fará todo o sentido a ideia defendida por Schon (1983), ao salientar que a reflexão é um processo que permite desenvolver o reportório do professor e melhorar a sua capacidade de resolver problemas conduzindo, naturalmente, a melhorias e modificações da sua prática.

Assim, segundo Vieira (1993:47), a prática pedagógica constitui uma área de experimentação e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. É o momento em que o futuro professor tem que assumir, pela primeira vez, um novo e desconhecido papel até então: o de ser professor. Daí que, segundo Sousa e Fernandes (2004:92), a prática supervisionada desenvolvida na perspectiva de integração entre a teoria e a prática deve proporcionar uma aproximação da realidade da sala de aula e da escola, levando a uma reflexão teórica sobre a prática, sobre tudo o que observamos e vivenciamos durante a mesma, propiciando a oportunidade de fazer uma síntese da teoria e da prática.

Serrazina (2010), defende que em educação o termo - reflexão - tem sido usado com diversos significados e por isso há necessidade de o redefinir de forma a clarificar o seu sentido e o entendimento que dele fazemos. Dizer que o professor se deve envolver na reflexão sobre a sua prática não é novo, evidência que a autora tenta mostrar no seu estudo ao relembrar John Dewey, filósofo da educação, que defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu extensivamente sobre o papel da reflexão nos seus livros intitulados *“How We Think”* (1910 e 1933) e *“Logic: The theory of inquiry”* (1938). Neles, reconhecia que nós reflectimos sobre um conjunto de coisas no sentido em que pensamos nelas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Ou seja, a capacidade para reflectir emerge quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza.

O professor que reflecte em acção e sobre a acção, não só tenta compreender-se a si próprio como professor, mas procura, acima de tudo, melhorar o ensino, aprendendo a observar para aprender a ensinar, para aprender a investigar e para aprender a ser um professor reflexivo. A observação torna o PP muito mais consciente das situações de ensino, de si próprio e dos outros, permitindo-lhe resolver destrezas, atitudes, modos e processo de reflexão (Pacheco e Serafini, 1990).

Tendo por base Alarcão (1996:92), o PC, embora tenha como principal responsabilidade facilitar o desenvolvimento do PP, também se desenvolve porque aprende ensinando. Por outro lado, o desenvolvimento profissional do PP tem por objectivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Podemos então concluir, segundo Moreira *et al.* (2001) citado por Barreto (2010:9), que reflectir sobre as práticas é ter como objecto de reflexão contextos, conteúdos, finalidades de ensino, conhecimentos, capacidades, factores da aprendizagem e envolvimento no processo de avaliação, não terminando este processo com a PES, devendo continuar ao longo da vida e insistindo o futuro professor na promoção da mestria e melhoria constantes de desempenho através de uma auto-prática supervisionada e auto-avaliação constantes, mantendo a reflexão como meio de adquirir e melhorar níveis de competências adequados ao contexto de ensino.

1.3. Prática supervisionada: que influência no professor principiante?

“Quem ensina aprende a ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Paulo Freire (1996) citado por Formosinho (2002:81)

A PES é um processo indispensável e conducente ao desenvolvimento integral do PP, uma vez que tem como propósito prepará-lo para a sua profissão futura de docente (Alarcão, 2001:21).

A PES, segundo Jesus (1996) citado por Gonçalves (2010:14-15), é essencial na carreira de qualquer professor por vários motivos, entre eles:

- *É a fase inicial da prática profissional, sendo nesta etapa que ocorrem algumas das experiências mais marcantes;*
- *É a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional, estando mais sensibilizados e receptivos às sugestões dos colegas mais experientes;*
- *É uma fase que é acompanhada, a qual se for devidamente abordada pode contribuir para um sentimento de maior confiança e dedicação relativamente ao seu futuro como docente.*

Neste sentido, e ainda de acordo com Gonçalves (2010:14-15), trata-se de um momento fundamental, que conjuga vários factores importantes que devemos considerar na formação e desenvolvimento dos professores principiantes, nomeadamente, no contacto destes com a realidade do ensino, sendo uma oportunidade fulcral que condicionará a futura prática docente tendo em conta a experiência de formação e acompanhamento que os professores principiantes recebem. A prática supervisionada é, por isso, considerada como o momento em que o PP, bem acompanhado pelo PC, tem a oportunidade de integrar e compreender um conjunto de saberes, académicos, práticos e transversais.

Não basta, segundo Ponte *et al.* (2008:8), que o professor conheça teorias e perspectivas, tem, antes, de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional. Tal requer, não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações práticas, em sala de aula e fora dela.

A importância da PES deve ser entendida, na perspectiva de Vieira e Moreira (2011:11), por uma visão de pedagogia permitindo, assim, o reconhecimento e aceitação da sua incerteza e complexidade, onde não será possível fornecer soluções técnicas universais, mas em que a supervisão e a pedagogia buscam acima de tudo o mesmo: indagar, questionar e melhorar a qualidade da acção educativa.

1.4. O ensino secundário: contextualização e objectivos

Segundo Fontes¹, o que hoje designamos por Ensino Secundário tem a sua origem no princípio do século XVI. Foi então que se estabeleceu, entre nós, numa forma estruturada um conjunto de matérias, e se criaram escolas próprias para as ministrar, tendo como objectivo fundamental preparar uma elite social e cultural para a frequência de cursos superiores (Direito Canónico, Direito Civil, Medicina e Teologia), variando a idade mínima, geralmente, entre os 16 anos para cânones e leis, e os 18 para medicina e teologia.

Cronologicamente falando, julgamos fazer todo o sentido destacar alguns momentos considerados marcantes na evolução histórica do Ensino Secundário no nosso país:

➤ **SÉCULO XVI**

Em 1517, começa a ser instituído nos mosteiros de algumas ordens religiosas o Ensino Secundário, então designado por “Artes”, sendo a idade mínima permitida para a sua frequência entre os 13 e os 14 anos. Em 1528, o ensino secundário alarga-se a outros mosteiros sendo, também, criados os primeiros liceus.

Este século fica marcado pelo controlo total do ensino secundário pelos Jesuítas, ordem religiosa conhecida pela “A companhia de Jesus” que, em 1553, fundaram o seu 1º colégio em Portugal. A sua aposta era cada vez mais no ensino das 1ªs letras e no ensino secundário.

Ao longo do século XVI e XVII, prosseguiu-se com a abertura de novos colégios, sendo de realçar a abertura de alguns em localidades de menor dimensão como Elvas e Vila Viçosa, por exemplo.

➤ **SÉCULO XVIII**

O Ensino Secundário registava cerca de, aproximadamente, 25 000 alunos, sendo 20 000 dos colégios Jesuítas e os restantes em outros colégios e outras ordens religiosas como os Oratorianos.

Este século fica marcado por importantes alterações ocorridas:

- *Os Jesuítas, durante o tempo de Marquês de Pombal, são proibidos de ensinar, sendo perseguidos e mesmo expulsos do país;*
- *Criação da Direcção Geral de Estudos Menores, que passa a dirigir os estudos primários e secundários. Foi de facto, na altura, uma verdadeira revolução no ensino primário e secundário em Portugal, baseada em 3 princípios:*
 - **Secularização** do Ensino (ensino com menos orientação religiosa);
 - **Uniformização** do Ensino (medidas aplicáveis a todo o país, inclusive ilhas e colónias);
 - **Estatização** do Ensino (o Estado passa a ter controlo total, incluindo a definição de exigências dos professores e o seu financiamento).
- *Aparecimento de um novo Imposto destinado, exclusivamente, ao financiamento de despesas com a educação, o que permitiu criar um verdadeiro corpo de professores e mestre-régios.*

¹ <http://educar.no.sapo.pt/CRONOLS.htm>, blogue “Navegando na Educação”.

➤ SÉCULO XIX

Século caracterizado pela criação do Ensino Liceal (por Passos Manuel), sendo objectivos primordiais a fixação de um conjunto de cadeiras ou disciplinas, a distribuição dos liceus pelo país e o seu modo de organização. No entanto, são necessários 25 anos para a concretização das linhas gerais do plano, baseando o estudo secundário de uma finalidade própria de modo a permitir ao cidadão ter a possibilidade de uma ampla cultura geral.

Apesar desta primeira reforma do Ensino Secundário, os 1ºs dados estatísticos mostram uma diminuição de alunos no ensino liceal público (total de alunos, aproximadamente, 5000, ilhas incluídas), acontecendo por volta de 1872 uma nova e importante reforma liceal, nomeadamente, a simplificação das matérias (acaba-se com as precedências nos exames finais) o que estimula o aparecimento dum enorme número de colégios privados e aulas particulares.

Ainda durante este século, foi possível assistir-se a várias outras reformas, umas melhores, outras piores (como por exemplo a caótica reforma de 1892, onde deixa de haver currículo para passar a haver disciplinas dispersas), sendo de realçar a reforma efectuada por João Franco e Jaime Moniz (Dec. 22/12/1894 e (14/8/1895), em que o ensino secundário é completamente reorganizado pondo fim à desarticulação que havia entre as diferentes disciplinas. Nesta altura, é implementado no Curso Geral (que vai quase até aos dias de hoje) um “regime de classes”: Assim o Ensino Liceal passa a apresentar a seguinte estrutura:

- **Curso Geral** (5 anos);
- **Curso Complementar** (2 anos).

Apesar de ter sido considerada um boa reforma, o nº de alunos nos liceus não aumenta. Continua-se a preferir o ensino em casa ou particular

➤ SÉCULO XX

Este século fica marcado por profundas alterações em todo o nosso sistema de ensino, entre as quais se dá um particular destaque à criação do 1º Curso de Formação de Professores para o Ensino Secundário em Portugal, e ao aumento do número de alunos do sexo feminino. Além destas, outras mudanças deverão ser consideradas:

- Nova e importante reforma liceal (1905):
 - **Curso Geral**, dividido em 2 Ciclos (1º em 3 anos e o 2º em 2 anos);
 - **Curso Complementar**, com duas variantes (Letras e Ciências com 2 anos cada).
- Fase de grandes transformações no ensino em Portugal (a partir de 1969) que levou à rápida expansão e massificação do Ensino Secundário, nomeadamente, nas condições de acesso à efectivação de professores (Dec. Lei 48868) face ao número reduzido dos mesmos perante o grande número de alunos existentes (nesta altura, aproximadamente 400 000 alunos no secundário).
- Após a queda do regime, em 25 de Abril de 1974, extingue-se o Ensino Técnico e Unificou-se o Ensino Secundário (traduzida num largo consenso social).
- Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - lei nº 46/86) que determinou a reorganização estrutural do sistema educativo através da **Criação das Escolas Profissionais**

(Dec. Lei nº 26/89), da **Criação de um Novo Perfil do Ensino Secundário** (Dec. Lei nº 286/89), com cursos secundários predominantemente mais conhecidos por cursos tecnológicos e da **Criação do Ensino Recorrente**.

O ensino português registou nesta altura um número recorde de alunos: cerca de 470 000 alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos: "**ASSISTE-SE A UMA PLENA ESCOLA DE MASSAS**".

➤ **SÉCULO XXI**

Neste século, tal como os anteriores e apesar de ainda só estarmos nas décadas iniciais, o Ensino Secundário, assim com todo o ensino, foi já alvo de reformas, devendo-se realçar a efectuada por Maria de Lurdes Rodrigues, em que se assiste à substituição do modelo de gestão escolar dito "democrático" por outro caracterizado na figura de um Director.

Surge um novo modelo de formação profissional nas escolas tendo-se introduzido as aulas de substituição.

Apesar da modernização de muitas escolas secundárias, este século, foi, e está a ser, um período marcado por forte contestação social por parte dos professores que consideram as suas condições de trabalho cada vez piores, essencialmente, devido à degradação do ambiente vivido nas escolas públicas.

Por último, é durante este período que é decretada a escolaridade mínima obrigatória de 12 anos.

Relativamente a esta temática do Ensino Secundário, de entre alguns autores consultados, não podemos de deixar de fazer referência a Azevedo (1999:4-25) que, na sua tese de doutoramento intitulada "O Ensino Secundário na Europa nos anos 90"², nos mostra que "...na Europa, o Ensino Secundário compreende geralmente dois ciclos: um primeiro ciclo, inferior, normalmente integrado na escolaridade obrigatória e sequencial em relação ao ensino primário, e um segundo ciclo ou grau, de nível superior, situado entre a formação geral, universal e básica e o ensino superior. O primeiro ciclo referido é, por norma, unificado, enquanto o segundo ciclo, é diversificado, não só em termos curriculares, mas inclusive do ponto de vista institucional. Neste panorama europeu, o segmento do Ensino Secundário é o que apresenta a maior diversidade de situações nacionais, mas também é o que maior controvérsia tem suscitado nos últimos trinta anos".

Segundo o mesmo autor, é habitual serem considerados três grandes tipos de ensino³ e formação no Ensino Secundário: **o ensino geral, o ensino técnico e o ensino profissional**:

- O **ensino geral** diz respeito a formações para prosseguimento de estudos pós-secundários e superiores, o que engloba múltiplos percursos escolares desde os que são dominados pela perspectiva académica até aos mais articulados com o mundo do trabalho;
- O **ensino técnico** refere-se aos cursos que preparam para profissões técnicas e altamente técnicas, com uma orientação teórica e científica mais forte qualificando, também, para a entrada no ensino superior;
- O **ensino profissional** tem como objectivo a preparação para ocupações profissionais, compreendendo os estudos práticos e profissionais oferecidos pelas escolas profissionais, a formação em aprendizagem e, ainda, os programas de formação-emprego (entre escola e empresas).

² <http://www.joaquimazevedo.com/interior.htm>

³ Embora estes sejam os três grandes tipos de ensino, há autores que acrescentam um outro tipo de ensino: o ensino artístico.

O Ensino Secundário corresponde ao percurso escolar que compreende o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, tendo como objectivo proporcionar conhecimentos técnicos e científicos em diferentes áreas fornecendo uma adequada qualificação e permitindo o prosseguimento de estudos existindo vários cursos disponíveis que se distinguem por características que se adequam a diferentes interesses e situações, tal como podemos observar aquando da leitura da LBSE – lei nº 14/86 de 14/10, alterada pela lei nº 115/97 de 19/9, artigo 10º, ponto 3:

“O ensino secundário organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesa adequada à natureza dos diversos cursos”.

Visto como está preconizada a LBSE quanto à organização do Ensino Secundário convém também referir quais os objectivos e competências que se espera que este tipo de ensino promova nos alunos que o frequentem, independentemente de ser geral, técnico ou profissional. Assim, de acordo com o artigo 9º da lei enunciada anteriormente, o Ensino Secundário tem por objectivos:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;*
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;*
- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;*
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;*
- e) Facultar contactos e experiencias com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;*
- f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens através da preparação técnica e tecnológica com vista à entrada no mundo do trabalho;*
- g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.*

De acordo com dados da PORDATA⁴, o Ensino Secundário em Portugal apresentava, em 2010, cerca de aproximadamente 400 000 alunos matriculados no ensino público, número que será manifestamente superior se adicionássemos os alunos matriculados também no ensino privado. Comparativamente com tempos anteriores, não podemos deixar de referir que houve realmente um grande aumento no nível de

⁴ Em <http://www.pordata.pt/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>

escolarização das crianças portuguesas, a que não será alheia o facto de a escolaridade obrigatória ter aumentado para 12 anos.

Embora tenha aumentado o número de alunos, nem tudo está bem no Ensino Secundário. Além disso, a crise financeira que se instalou na Europa e consequentemente em Portugal, não traz perspectivas futuras muito optimistas. No entanto, não devemos deixar de apostar na educação e num ensino diversificado que promova nos jovens as competências necessárias para enfrentarem as dificuldades com que se deparam no futuro, pois de acordo com Fernandes na “A página da Educação”⁵, Edição nº 143, de Março de 2005:

*“Precisamos de um ensino secundário que prepare os jovens para um mundo mais incerto e inseguro e em acelerada transformação. Um mundo em que a dimensão económica vai permanecer importante. Por isso mesmo a **Escola Secundária do Futuro** tem que proporcionar a todos os que a frequentam uma educação em que as dimensões sociais e humanas ocupam um lugar necessariamente destacado”.*

Para que tal seja possível, segundo o mesmo autor, e visto que os principais problemas são de ordem Política, Cultural e Pedagógica, existem “oito linhas consideradas estratégicas para o desenvolvimento do nosso Ensino Secundário”: identidade e cultura, democratização, organização e funcionamento, formação de professores, orientação, financiamento das escolas, acção social e escolar e rede de ofertas.

Sumariamente, e após análise dos pontos anteriores, podemos dizer que o nosso Ensino Secundário, no futuro, precisa de ser uma boa plataforma de oportunidades para os alunos, com um ensino cada vez mais diversificado e flexibilizado, quer a nível das práticas de ensino, quer a nível da orientação e da avaliação. Por isso, precisamos de escolas mais abertas à sociedade, que envolvam toda a comunidade, que se articulem com a realidade social que as rodeia, que inovem, para que o Ensino Secundário seja cada vez mais flexível e dinâmico, ou seja, um ensino melhor para todos.

⁵ Em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=541&mid=2>, revista trimestral, on-line.

1.5. A disciplina de economia (10º e 11º ano): importância, objectivos e finalidades

“A Economia é o estudo de como os homens e a sociedade acabam por escolher, com ou sem utilização de moeda, a aplicação de recursos produtivos escassos, que podem ter usos alternativos, para produzir variados bens e distribuir estes bens para consumo actual e futuro, entre as várias pessoas e grupos sociais”

(Samuelson, Economic, In Introdução à Economia 10º ano, adaptado)

Para Pais *et al.* (2007:1), conhecer os possíveis significados da palavra Economia e saber fazer a sua leitura certa em cada momento é fundamental nesta disciplina. Ou seja, a disciplina de Economia é uma disciplina de “descoberta” que contribui para uma melhor compreensão do mundo que nos rodeia e que nos ajuda a valorizar e a avaliar, em cada momento, as acções dos indivíduos na sua relação com a Economia.

De acordo com Graça e Pinto (2008:8-9), a palavra Economia tem origem nos vocábulos gregos *oikos* e *nomos* que exprimem, respectivamente, as ideias de “casa/riqueza” e “regra”, o que, etimologicamente, pode significar a *regra da casa*. Nesta óptica, a economia prende-se com a forma como o homem cria e utiliza bens escassos com vista à satisfação das suas necessidades e à melhoria do seu bem-estar, logo, pode-se reconhecer os problemas económicos como questões do quotidiano.

Cesar das Neves (2003), define Economia como uma ciência que analisa toda a realidade, sem excepção. A Economia estuda todos os fenómenos que existem, tal como as outras ciências, no entanto, o que a distingue é que estuda essa realidade de uma forma específica, pelo que o que mais lhe interessa nem é tanto os resultados nem o tema a que se dedica, mas sim o método de abordagem, a forma particular que utiliza para encarar a realidade.

O método científico da Economia, tendo em conta a forma especial como esta disciplina olha para a realidade, torna claro que o seu propósito são as decisões humanas, logo, todas as decisões humanas são o objectivo primordial da Economia. Defende o autor anterior que se existe alguma parte da realidade que é possível identificar como “económica”, então essa parte é a decisão humana e, por isso, é que a Economia é considerada uma “Ciência Humana”

Vivemos num mundo em mudança, marcado por grandes desigualdades sociais e por rupturas. A diferença entre ricos e pobres acentua-se cada vez mais, pelo que este tipo de problemas – fenómenos sociais - preocupa a Economia, assim como as outras Ciências Sociais⁶. Daí que Silva e Mendes (2003:39-45), entendam que a este conjunto de fenómenos sociais entre o homem e com a natureza se dê o nome de realidade social, sendo que esta é apenas uma, única, sem se poder compartimentar e com um grau de complexidade acentuada, pelo que para poder ser compreendida deve-se recorrer a um conjunto de diferentes ciências - as Ciências Sociais, como por exemplo o Direito, a Geografia, a Sociologia, entre outras – que através das suas diferentes perspectivas de análise, dar-nos-ão uma visão muito mais completa da realidade social total.

⁶ Nunes *et al.* (2004:2) por sua vez distingue a área das Ciências Sociais, em Humanas e Aplicadas, sendo as Ciências Humanas as disciplinas que seguem uma vertente jurídico-política e jurídico-económico, enquanto as Ciências Aplicadas, são as disciplinas que envolvam saberes e habilidades mentais ligadas ao uso fluente de correntes teóricas, técnicas e de ferramentas no domínio das Ciências Económicas Empresariais. Considera a Economia uma Ciência Social Aplicada.

Como tal, nenhuma ciência é autónoma e independente, nem nenhuma é suficiente para explicar a complexidade da realidade social, bem pelo contrário, pois, segundo os autores anteriores, são interdependentes e complementares. Cada uma delas estuda apenas uma das faces do fenómeno social, logo para se entender a realidade social na sua totalidade temos de recorrer a outras ciências, de outra forma, o risco de só se conhecer uma parte do todo é mais acentuado. Exemplificando, o fenómeno de desemprego pode ser visto e analisado segundo a perspectiva da Economia (que pode estudar as causas do desemprego e a forma de o combater), da Sociologia (que poderá estudar quais as implicações nas estruturas familiares devido ao desemprego) ou, então, do Direito (que poderá estudar se receberam os subsídios, aspectos ligados aos direitos dos trabalhadores).

Não se julgue que este tipo de abordagem pelas várias ciências só acontece para fenómenos sociais marcadamente económicos como é o desemprego. Fenómenos menos económicos também podem ser objecto de estudo das várias ciências. Por exemplo, para Pais *et al.* (2007:28), um fenómeno como a Educação pode ser estudada por várias Ciências Sociais de acordo com o seu objecto de estudo e perspectivas de análise própria:

- **Economia:**
 - *Analisa, por exemplo os gastos que o Estado efectua com a Educação assim como as despesas das famílias no início e ao longo do ano;*
- **Sociologia:**
 - *Explica, por exemplo, a integração dos alunos na Escola, o sucesso e o insucesso escolar por categorias sociais e se há ou não desigualdades sociais no acesso ao ensino;*
- **Demografia:**
 - *Estuda, por exemplo, a distribuição etária e por sexo dos alunos nas diferentes áreas de estudo e nas várias regiões do país;*
- **História**
 - *Explica, por exemplo, a evolução do sistema educativo português ao longo do tempo, a abertura das escolas públicas às crianças e jovens do sexo feminino;*
- **Política**
 - *Analisa, por exemplo, o conjunto de objectivos que cada governo ou partido têm para a Educação, que políticas para alcançar os resultados pretendidos;*
- **Direito**
 - *Estuda, por exemplo, a regulamentação jurídica da Educação, isto é, o conjunto de normas jurídicas que dizem respeito à Escola.*

A este propósito, Lopes (2000), bastonário da Ordem dos Economistas, perante um mundo cada vez mais entendido como sistema, onde tudo está ligado, mas onde os desequilíbrios são cada vez mais latentes, um mundo em que é necessário compreender as suas características essenciais e os seus problemas fundamentais e onde todos temos de participar de uma forma construtiva tendo em vista o

presente e o futuro, a perspectiva do economista deve ser completada com referências a articulações com outros domínios do saber social:

“A propósito das questões deste tempo presente, consideramos não caber à Economia o exclusivo de abordagens tão complexas, por interdisciplinares, em matérias tão amplas quanto as que caracterizam o fenómeno social, que é a vida das sociedades no planeta Terra”

(Programa Oficial Homologado - Excertos - In Manual Economia C, adaptado)

Por isso, a iniciação ao estudo da Economia é, hoje, indispensável à formação geral dos cidadãos, portugueses e europeus, independentemente do percurso académico a seguir.

A disciplina de Economia A integra-se no tronco comum da Componente de Formação Específica do Curso Geral de Ciências Sócio-Económicas do Ensino Secundário e no Ensino Técnico e Profissional. Segundo Silva *et al.* (2001:40), no 10º ano o objectivo é iniciar os alunos num novo domínio científico, o da Ciência Económica, enquanto o 11º ano visa dar seguimento ao programa iniciado no anterior. Assim, enquanto no 10º ano a atenção se centra nos fundamentos da actividade económica, o 11º ano situa-se a um nível mais agregado de conceptualização e de análise.

A iniciação ao estudo da Economia permite, de acordo com Sá (2009:10), que os alunos desenvolvam competências, capacidades e atitudes que lhes facilitem a aprendizagem de competências-base associadas às qualificações visadas pelos respectivos cursos. O estudo desta disciplina permite a aquisição de instrumentos fundamentais, quer no entendimento da dimensão económica, quer na decodificação da terminologia económica, transmitindo um conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos no sentido de desenvolver as competências vocacionais dos alunos orientadas, quer para uma efectiva inserção no mundo do trabalho, quer para o exercício responsável de uma cidadania activa.

Além disso, segundo Gonzalez (2001:84-94), a principal finalidade da Economia é ensinar economicamente a comunidade, formando os jovens, enquanto aluno, pessoa e cidadão. Para tal, a Economia deve ser tratada com equilíbrio a nível da didáctica, relacionando conceitos, capacidades e atitudes, pois só assim o aluno olha para a realidade com uma visão crítica, mas activa e interventiva. Então, contribuir para a autonomia pessoal dos alunos compreendendo os assuntos e a realidade social, bem como a capacidade de resolver problemas de quotidiano são alguns dos objectivos do ensino da Economia.

O programa de Economia A do Ministério de Educação, elaborado por Silva *et al.* (2001), sugere algumas metodologias para a disciplina de Economia as quais potenciem um processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes por parte do aluno, transformando-se este, num produtor e não num consumidor de saberes, ou seja, um processo de ensino aprendizagem centrado no aluno, que fomente a autonomia, pois segundo um relatório da Unesco citado pelos autores responsáveis pela elaboração do programa de Economia:

“Há de facto maiores possibilidades de aprendizagem nas salas onde existe aprendizagem activa (...), negociação de objectivos (...), demonstração, prática e reflexão sobre a prática (...), avaliação contínua (...) e apoio, ajudando os indivíduos a correr riscos”.

Neste sentido, será importante diversificar estratégias a utilizar, adequando-as às diferentes necessidades e interesses específicos dos alunos, bem como às qualificações associadas às saídas profissionais de cada curso.

Ainda no âmbito de orientação metodológica, é igualmente importante a utilização de metodologias que desenvolvam capacidades e atitudes, nomeadamente, a capacidade de pesquisa, selecção e tratamento de informação importante e relevante, bem como a sua comunicação a outros. No domínio do “aprender a aprender”, sugere-se o desenvolvimento de competências como as de revisão do próprio raciocínio e de crítica da informação seleccionada.

A avaliação da Economia consiste na prática pedagógica sistematizada e contínua integrada no processo de ensino-aprendizagem, incidindo sobre os processos, com intenção profundamente formativa, o que constituirá um elemento de reflexão contínua da sua prática pedagógica, possibilitando ao aluno um envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-o, ajudando-o a aprender a aprender, além de promover a auto e hétero-avaliação.

A disciplina de Economia é sujeita a avaliação externa⁷ concretizada na realização de exames nacionais para prosseguimento de estudos de nível superior, devendo a avaliação de conhecimentos, competências e atitudes ser alicerçada em diversos instrumentos e técnicas de avaliação adequados aos diferentes objectos de avaliação, tendo em consideração as suas características e duração de referência. A avaliação deve ser contínua e contemplar as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa, cabendo ao professor atender e acompanhar o processo de construção do saber focando-se não apenas nos produtos, mas essencialmente nos processos, encarando a avaliação, também, como auto-regulação das aprendizagens.

⁷ Art.º 11º do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março, conjugado com o artigo 26º da Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio

QUADRO 1 - RESUMO DO ENSINO DA DISCIPLINA DE ECONOMIA A NO CONJUNTO DOS DOIS ANOS DA SUA LECCIONAÇÃO, QUANTO A⁸:

Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> No domínio dos conhecimentos; No domínio das competências e atitudes; Desenvolver conhecimento, capacidades e atitudes que lhes facilitem a aprendizagem de competências-base associadas às qualificações visadas pelos respectivos cursos; Transmitir um conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos; Desenvolver as competências vocacionais dos alunos orientadas quer para uma efectiva inserção no mundo do trabalho, quer para o exercício responsável de uma cidadania activa Conhecer aspectos essenciais para a compreensão da actividade económica das sociedades, fornecendo um conjunto de instrumentos de análise económica fundamental para entender a realidade económica e para qualquer prosseguimento de estudos nesta área; Articulação dos conteúdos teóricos com a realidade, portuguesa e da União Europeia. 	Orientações Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> Actividade de grupo assume igualmente grande relevância ao permitir, para além de outros aspectos, desenvolver o espírito de solidariedade, de entreajuda, de partilha e, fundamentalmente, de responsabilidade; Desenvolver nos alunos hábitos de pesquisa de informação em documentos diversificados (Internet, jornais, revistas, entre outros) ou recorrendo a entrevistas e a inquéritos por questionário; Seleção, organização e tratamento da informação recolhida na elaboração e sistematização de conclusões escritas, que podem assumir a forma de sínteses ou de relatórios escritos; Apresentação dos resultados das pesquisas e de debates dos temas, sempre sob a coordenação e a orientação do professor; Utilização de estratégias diversificadas com recurso a metodologias activas.
Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> Perspectivar a Economia no conjunto das ciências sociais; Promover a compreensão dos factos de natureza económica, integrando-os no seu contexto mais amplo; Contribuir para a compreensão dos grandes problemas do mundo actual; Fomentar a articulação de conhecimentos sobre a realidade social; Contribuir para melhorar o domínio escrito e oral da língua portuguesa; Desenvolver técnicas de trabalho intelectual, nomeadamente, no domínio da pesquisa, do tratamento e da apresentação da informação; Promover a utilização das novas tecnologias de informação; Desenvolver a capacidade de trabalho individual e em grupo; Fomentar a interiorização de valores de tolerância, solidariedade e cooperação; Promover a educação para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento. 	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Livros e revistas científicas, jornais informativos; Estatísticas nacionais e internacionais; Sítes da internet, Cd's; Programas televisivos, filmes e documentários considerados oportunos e adequados, disponíveis no mercado; Dossiers temáticos, de organização progressiva e cumulativa, anualmente actualizáveis; Diapositivos elaborados pelo professor, eventualmente, por alunos ou disponíveis no mercado; Transparências elaboradas pelo professor, eventualmente, por alunos ou disponíveis no mercado; Visitas de estudo.
Competências	<ul style="list-style-type: none"> Usar os conceitos económicos para compreender aspectos relevantes da organização económica das sociedades; Utilizar correctamente a terminologia económica; Aplicar conceitos económicos em novos contextos; Utilizar instrumentos económicos para interpretar a realidade económica da UE; Utilizar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar Pesquisar informação, nomeadamente, com o recurso às TIC; Elaborar sínteses de conteúdo de documentação analisada; Estruturar respostas com correcção formal e de conteúdo; Utilizar técnicas de representação da realidade como esquemas-síntese, quadros de dados, gráficos e interpretá-los; Propor projectos de trabalho, realizá-los e avaliá-los; Comunicar oralmente recorrendo a suportes diversificados de apresentação da informação; Revelar espírito crítico e hábitos de tolerância e de cooperação; Apresentar e fundamentar os seus pontos de vista respeitando as ideias dos outros; Demonstrar criatividade e abertura à inovação; Realizar as tarefas de forma autónoma e responsável; Revelar hábitos de trabalho individual e em grupo; 	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <u>Auto e Hetero-avaliação</u>: permanente interacção entre professor e aluno tendo como grande objectivo estimular a aprendizagem; <u>Sistemática</u>: tendo como objectivos os produtos, os processos, as atitudes e comportamentos; <u>Formativa</u>: enquanto fonte de reflexão contínua sobre a prática pedagógica do professor e estímulo ao aprender a aprender, por parte do aluno. <u>Sumativa</u>: avaliação no momento final de cada ciclo do processo de aprendizagem, que traduz o grau de consecução das aprendizagens efectuadas e possibilita a sua publicitação junto de todos os intervenientes. <u>Sumativa externa</u>: concretizada na realização de exames nacionais.
		Técnicas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Relatórios elaborados pelos alunos; Trabalhos escrito; Testes escritos e orais; Fichas de leitura de artigos de jornais e revistas de economia, de livros de autor, entre outros; Entrevistas e questionários Grelhas de registo de atitudes e comportamentos; Grelhas de observação do trabalho individual ou em grupo; Apresentações orais dos trabalhos realizados, em grupo ou individual

⁸ Quadro 1 - Resumo elaborado segundo as seguintes fontes: Departamento do Ensino Secundário - Programa de Formação Específica: Economia A, 10º e 11º ou 11º e 12º ano (2001:4-14) e Direcção-Geral de Formação Vocacional - Programa da Componente de Formação Científica: Economia. (2004:2)

1.6. Leccionar em turmas reduzidas: vantajoso ou nem por isso?

Segundo Waiselfisz (2000), existe na realidade actual uma forte convicção que defende as vantagens da diminuição do tamanho das turmas escolares, ou seja, da quantidade de alunos por turma. Professores e pais, constantemente elogiam propostas de redução de turmas pois, segundo eles, quando as turmas são menores a atmosfera é melhor, o barulho diminui, há mais possibilidade de o professor prestar ajuda individualizada, há mais liberdade para os alunos trabalharem em pequenos grupos, os professores têm mais flexibilidade de usar abordagens e tarefas, ampliando dessa forma o leque de possibilidades educacionais para os alunos. É como se cada aluno tivesse recebido uma maior porção de recursos adicionais e consequentemente aprendesse mais.

Teoricamente, qualquer pessoa reconhece as vantagens referidas, no entanto, poucos temas na esfera da educação geraram tanta controvérsia como este de ensinar em turmas reduzidas: por um lado, pais, pedagogos e professores, defendendo a diminuição de alunos por turma; por outro lado, num campo diametralmente oposto, outros agentes educacionais advogam que os resultados até agora realmente existentes e testados não fornecem uma ideia concreta sobre se esta variável, de menos alunos por turma, traz de facto melhor aproveitamento escolar. Num campo intermédio entre estas duas posições, temos a posição de alguns gestores educacionais que, sem deixarem de referir os impactos positivos da redução de alunos por turma, questionam se, em termos orçamentais, tal investimento traz benefícios compensadores numa óptica de rácio custo-benefício para o processo de aprendizagem dos alunos (Schmidt, 2000).

No sentido de dar resposta a todas estas dúvidas geradas com o número de alunos por turma, foram efectuados vários estudos, nomeadamente nos Estados Unidos da América (E.U.A), dos quais é interessante verificar que se há estudos que apontam para uma ligação directa entre o número de alunos e o rendimento escolar, também existem outros que refutam tal ideia, relacionando o incremento do conhecimento dos alunos com outros factores que não o número de alunos por turma.

No estudo de Waiselfisz (2000:11-32), intitulado *“Tamanho da turma: Faz diferença?”*, é feito um levantamento das pesquisas efectuadas sobre esta temática ao longo das ultimas décadas pelo que, tendo em conta que uma das particularidades da nossa prática de estágio é o facto de ser efectuada com uma turma de seis alunas, parece-nos pertinente resumir, numa 1ª fase, os diferentes estudos, os autores dos mesmos e verificar as conclusões registadas por Waiselfisz.

Numa 2ª fase, analisaremos um outro estudo, de Pinto (2010), intitulado *“Caminhos para melhorar o aprendizado: O tamanho da turma”*. A utilização destes dois estudos para uma melhor compreensão desta temática acontece porque achamos que cada um deles trata do assunto de forma diferente, pois se o estudo de Waiselfisz vê a questão pelo lado das pesquisas existentes e faz a sua própria análise, Pinto, por outro lado, testa a hipótese em ambiente real, interpreta ela mesmo os resultados e regista as conclusões que apurou, daí acharmos que esta seria a melhor maneira de abordar este ponto tão sensível, controverso e particular da nossa turma no estágio supervisionado.

Glass e Smith (1978), utilizando técnicas de meta-análise, concluíram que turmas reduzidas aumentam o rendimento escolar dos alunos, principalmente para turmas com 20 ou menos alunos. Posteriormente,

num segundo estudo, estes mesmos autores evidenciam que esse mesmo rendimento aumenta à medida que o tamanho da turma diminui até uma relação de 15 para 1, notando esse incremento também nas reacções dos alunos, na auto-estima do professor e na qualidade de ambiente em sala de aula. Menos de 15 alunos para 1 professor, concluem, não ser significativo o aproveitamento.

Embora tenham havido contestações a estes resultados pela Educational Research Services (1980), alegando que Glass e Smith apenas controlaram correctamente um terço da amostra, outros autores como Carrington *et al.* (1981), Robinson e Wittebols (1986) e Wenglinsky (1997), respectivamente, concluem que a redução do número de alunos por turmas traz benefícios especiais a alunos minoritários, na relação professor aluno e no ambiente social da escola. Contrariamente a estas conclusões, Fraser (1987), conclui que o efeito do tamanho da turma é praticamente insignificante além de ser um mecanismo caro. Nesta linha de pensamento, também Harbinson e Hanushek, (1992), concluem que o aumento da aprendizagem em turmas pequenas é diminuto.

Recentemente, novos dados vieram trazer a lume a discussão entre as vantagens e desvantagens de trabalhar em turmas reduzidas: de um lado, o *projecto Star*⁹ e os seus desdobramentos, realizado no Tennessee, EUA, que mostra que as turmas menores apresentam, continuamente, melhores resultados que as turmas maiores, nomeadamente, na diminuição da taxa de reprovados; do outro lado, Hanushek, que num segundo estudo, conclui que há uma tendência histórica de que não existe incremento visível, havendo aliás um declínio da relação professor-aluno. Curioso é verificarmos que, inclusive, há estudos como os de Schiefelbein e Simmons (1980), que concluem que quanto maior o tamanho da classe, melhor o desempenho. Aliás, Rocha (1983), Fuller (1987) e Costa (1990) citados por Waiselfisz (2000:15), dão conta que há contextos escolares em que um número maior de alunos por professor pode produzir iguais ou melhores resultados no rendimento escolar, como aconteceu no Brasil onde, de acordo com os dados do SAEB/97 (sistema de avaliação do ensino básico), as análises realizadas não permitem dizer claramente que há uma relação estreita entre o tamanho da turma e o aproveitamento escolar. Pelo contrário, os dados apontam para o oposto, isto é, quanto maior a turma, maior o aproveitamento evidenciado pelos alunos.

Waiselfisz conclui o seu estudo dizendo que nos dias de hoje já não há certezas se a redução do número de alunos por turma tem efeitos positivos na melhoria progressiva e gradual dos mesmos. Além disso, defende que as evidencias das pesquisas sugerem um padrão: só há benefícios em reduzir o tamanho da turma se essa redução for abaixo de um certo limiar, normalmente menos de 20 alunos por professor.

Embora pareça um contra-senso pedagógico turmas maiores terem iguais ou melhor resultados que turmas menores, segundo o autor, tal só pode ser explicado devido a algumas razões:

- *Aquando do projecto STAR verificou-se que muitos professores utilizam os mesmos meios e estratégias curriculares tanto se leccionam para grupos pequenos como se o fazem para grupos maiores, não aproveitando as “vantagens” oferecidas pelos grupos pequenos;*

⁹ **Projecto Star – *Student Teacher Achievement Ratio*** - traduziu-se num estudo longitudinal de quatro anos em que se comparava mais de 7000 alunos (300 turmas) de 79 escolas, aleatoriamente distribuídos em pequenas turmas, entre os 13 e 17 alunos, e em turmas convencionais, entre 22 e 26 alunos, com ou sem acompanhamento institucionais adicionais.

- *Em turmas reduzidas, a estratégia do professor é trabalhar com a turma como um todo. Consequentemente, com turmas grandes, os professores deveriam tender a formar grupos de trabalho, estimular a interação entre os alunos ao invés de operar com um grande grupo indiferenciado;*
- *Não parecem existir diferenças de estilo no trabalho do professor, estejam perante grupos grandes ou pequenos. Normalmente, utilizam os mesmos recursos pedagógicos e as mesmas estratégias de avaliação. Por isso, muitas vezes os conteúdos programáticos não são cumpridos nos prazos definidos;*
- *As planificações das aulas ao invés de serem flexíveis, adaptáveis e reajustadas em função do tamanho do público-alvo, mantem-se inalteradas e inflexíveis;*

O autor, perante as evidências ou incertezas de que não há grandes diferenças com a redução do tamanho das turmas e sendo uma estratégia que consome muitos recursos financeiros, entende que o passo seguinte seria, então, pensar na melhor forma de maximizar e melhorar o desempenho de turmas maiores, com menor desgaste para o professor. Nesse caso, o ideal seria pensar em alternativas que permitam o acesso do professor a técnicas e estratégias que melhorem a sua performance com as turmas actuais, isto é, dinâmicas educacionais para se trabalhar com grandes grupos e formas de diminuir o desgaste docente com tarefas administrativas e disciplinares.

O estudo efectuado por Pinto (2010)¹⁰, é significativamente diferente do anterior, pois este parte logo de um pressuposto à partida: acha que há de facto melhorias evidentes na aprendizagem dos alunos quando um professor trabalha numa turma reduzida, comparativamente com uma turma maior. Quanto maiores as turmas, mais alunos terão de ser atendidos pelo mesmo professor, logo menor será a atenção dada a cada um, o que pode comprometer a aprendizagem.

Analisando o estudo de Pinto, consideramos que a *mais-valia* do mesmo é o facto de permitir conhecer quais e onde acontecem os impactos dessa redução. Assim, o impacto de trabalhar em turmas maiores é tanto maior quanto mais baixa é a qualificação dos professores disponíveis. Normalmente, os professores com mais escolaridade e experiência são melhores com turmas grandes, pelo que se deve deixar estas turmas aos professores com mais anos de serviço, ao invés de serem atribuídas aos professores principiantes.

O desempenho dos alunos em turmas reduzidas depende muito mais da actuação do professor do que propriamente do número de estudantes dentro da sala de aula pois esta relação entre professor e aluno é fundamental para a consecução de objectivos e bom clima em sala de aula.

Tal como diz Masetto (1994:56), “*o modo de agir do professor em sala de aula é que estabelece um tipo de relação com os alunos*”, pelo que o professor deve eliminar a sua postura superior diante dos alunos, que passam a ter voz. O ideal seria, de acordo com Piletti (1998:20), que entre professor e aluno, ambos, fossem parte integrante do processo de aprendizagem e com uma relação profícua.

Para Pinto (2010), estar inserido numa turma de pequenas dimensões traz benefícios de longo prazo, pois o aluno, em princípio, aprende mais num ano em que esteve numa turma menor e em estreita relação com o professor na sala de aula do que num grupo maior e onde o professor tem de dividir a sua atenção com muitos outros.

¹⁰ <http://www.paramelhoraprendizado.org.br/Conteudo/principal.aspx?canal=20100701145550501160&title=Principal>
(site: “Caminho para melhorar o aprendizado”, Instituto Ayrton Senna)

Pinto considera ainda que quanto ao impacto no efeito dos pares, aulas em salas menores permitem aos alunos não só receberem mais atenção do professor, mas também interagir de forma mais intensa com os seus colegas. Por exemplo, se a sala de aula for heterogénea em termos de grau de conhecimento, os alunos com maior dificuldade podem interagir com os bons alunos e aprender com eles.

Outro aspecto relevante diz respeito a que, perante turmas reduzidas, o professor só têm ganho efectivo quando adapta o seu modo de ensinar e aproveita as vantagens de trabalhar com pequenos grupos. Trabalhar numa turma grande não é o mesmo que trabalhar em turmas pequenas, pelo que aquando da planificação das aulas deve-se ter em atenção que o plano deve ser adaptável ao número de alunos, bem como às estratégias utilizadas, aos ritmos da aula, aos recursos a utilizar e à forma de avaliação preconizada.

Este estudo de Pinto apresenta ainda outros impactos sobre a redução do número de alunos por turma, no entanto, julgamos que face ao propósito do nosso estudo estes seriam convenientes, não deixando de destacar um ponto final do estudo que refere que a aposta deve ser na formação dos professores e no conhecimento das características dos alunos. Conclui a autora que um professor preparado para ser flexível na sua forma de agir pode fazer toda a diferença e deste modo melhorar a qualidade do ensino, quer estejamos perante uma turma maior ou perante uma turma reduzida, como foi o caso da nossa durante a prática de ensino supervisionada.

Capítulo II – Construção do conhecimento e processos participativos centrados no aluno

2.1. Conceitos básicos – Educação, ensinar e aprender

1. Educação

Segundo Lengrand (1981:107-108), diz respeito à Educação o papel indispensável de possibilitar uma contínua aquisição/desenvolvimento de conhecimentos e competências, fomentando, em simultâneo, a inclusão de todos os indivíduos na sua sociedade de pertença. Esta ideia baseia-se na convicção de que só será possível cada indivíduo participar activa e criticamente no seu próprio desenvolvimento e no da sociedade em que se insere se o seu processo formativo for contextualizado e significativo:

“A educação deve favorecer o estabelecimento de estruturas e métodos que ajudem o ser humano, ao longo de toda a sua existência, a fazer aprendizagem, a equipar o indivíduo, para que ele se torne, o mais possível, o agente e o instrumento do seu próprio desenvolvimento”

A educação deve ser encarada como um meio privilegiado para fomentar ou possibilitar um desenvolvimento mais harmonioso do Homem. Por exemplo, no relatório elaborado para a Unesco (2000:11), a *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* considera que as políticas educativas devem ser uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos e, inclusivamente, entre nações.

Actualmente, de acordo com Patrício (1983:61), o conceito Educação pode ser entendido a partir de duas origens que, apesar de aparentemente contrárias nos seus preceitos, se complementam:

- *Por um lado, pressupõe a indicação do caminho que pode levar um sujeito de um estado de perfeição para outro de maior perfeição, ou seja, pressupõe um processo de que sendo exterior ao indivíduo o ajuda na sua evolução enquanto pessoa;*
- *Por outro lado, implica um processo interior em que cada indivíduo se implica na construção da sua própria individualidade extraindo de si a matéria necessária a essa mesma construção.*

O conceito pode ser realmente de difícil definição dada a sua complexidade intrínseca, no entanto, o mesmo não acontece quanto ao acto através do qual se processa a educação, o acto educativo, uma vez que este é eminentemente social, pois, segundo o autor anterior, *“o processo educativo é um processo relacional e dinâmico, consistindo, de facto, numa relação entre um sujeito educativo e um agente educativo”*.

Portanto, tendo em conta que hoje em dia o que se pretende com a Educação é que seja um processo de enriquecimento dos conhecimentos, através da aquisição de competências ao nível do saber-saber, saber-fazer e saber ser-estar, é importante e fundamental, partindo da construção de uma nova concepção, saber como as escolas se podem organizar de modo a concretizar uma mudança que privilegie os processos de aprendizagem através de uma cultura educativa escolar de participação, partilha e cooperação.

2. Ensinar

Ensinar (do latim *insignare*) é, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa (199:2), *“ministrar conhecimentos de uma ciência ou arte a; dar lições a alguém”* ou, segundo o Dicionário Breve de Pedagogia (2001:95), *“processo pelo qual o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber”*.

Para Carvalho (2009:25), ensinar vai muito mais além das definições apresentadas anteriormente pois, segundo o autor citando Altet (2000), o acto de ensinar *“passou, sucessivamente, da transmissão de informações para o desenvolvimento do saber-fazer e, nos nossos dias, chegar à concepção do ensino que dê resposta e no qual o professor se adapta às necessidades dos alunos”*.

Por sua vez, Aranha (2003) refere, relativamente ao ensino, que este se caracteriza pelo planeamento, organização, orientação e controlo (avaliação) da aprendizagem que se pretende alcançar.

Para ensinar, Carreiro da Costa (1996), refere que o professor deve ser portador de um conjunto de competências que lhe permita pôr em prática estratégias múltiplas que vão de encontro às particularidades do aluno e ao contexto real do ensino, constituindo um processo pelo qual nos propomos atingir certos fins havendo, para isso, necessidade de nos reunirmos dos meios apropriados.

Karling (1991), defende que ensinar é criar condições para a aprendizagem do aluno, seleccionar experiências, propor actividades, mostrar o caminho e os meios que podem ser usados para alcançar os objectivos pré-estabelecidos. No fundo, será orientar o aluno, estimular e facilitar a aprendizagem de modo que ele próprio estabeleça relações, organize a sua estrutura mental e seja capaz de resolver problemas.

Neste sentido, autores como Lopes e Silva (2011:15), acreditam que um bom ensino é *“uma mistura habilidosa de elementos artísticos e científicos”*, pelo que cabe ao professor ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem através de tecnologias e estratégias inovadoras e adequadas para que o ensino tenha todo o sentido.

3. Aprender

Para Aranha (2003), a aprendizagem é como um processo pelo qual tem origem ou se altera um ou mais comportamento, ou seja, *“a modificação ou aquisição de comportamentos motores, cognitivos, socio-afectivos ou socioculturais de forma mais ou menos duradoura ou permanente”*.

De acordo com Karling (1991: 25), aprender é adquirir novas experiências, compreender o que se vê, ouve, sente e faz, transferindo o aprendido para outras situações e saber como reagir perante novas adversidades, ou seja, o processo de aprendizagem consiste em absorver conhecimento e comportamentos deixando de constituir apenas uma simples transmissão de conteúdos para se assumir como um contributo efectivo para a acção educativa devendo esta ser organizada, participada, coerente e intencional.

Por isso, Carvalho (2009:26), quando cita Altet (2000), defende que ensino e aprendizagem estarão sempre interligados uma vez que ensinar é levar a aprender, logo sem a sua finalidade de aprendizagem

o ensino não existe. Segundo esta autora, devemos ter apenas em atenção que para que haja sucesso entre ensino e oportunidade para aprender deve ser maximizado o tempo na tarefa visto ser um potencial para a aprendizagem.

Podemos então afirmar, tal como Marinho (2004:11), que se ensinar e aprender são indissociáveis, logo o processo ensino-aprendizagem pode ser descrito como uma acção simbiótica entre professor e aluno, sendo o primeiro aquele que dirige, estrutura os conteúdos e estratégias de ensino, enquanto o segundo apropria-se desses conteúdos de uma forma activa, participada e empenhada

2.1.1. Interacção entre ensino e aprendizagem

Tendo já sido feita referência à ideia de que o ensino e a aprendizagem são dois conceitos que estarão sempre interligados, achamos por bem desenvolver um pouco mais esta temática. Neste sentido, Gomes (2008:5) citado por Barreto (2010), defende, também, que ambos os conceitos não devem ser separados, logo se há ensino deve existir aprendizagem sendo fundamental a articulação entre a acção de transmissão e a acção de construção do conhecimento, preferencialmente centrada no aluno.

Por isso, e de acordo com o autor citado, o professor não se deve limitar a transmitir as informações, o saber, mas antes motivar os alunos na busca do conhecimento, facilitando e orientando a aprendizagem, despertando o interesse deles e apoiando-os na resolução dos problemas. Só assim, continua o autor, podemos de facto avaliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, devendo o professor considerar no desenvolvimento desse processo quatro etapas de extrema importância (que serão alvo de uma explicação mais específica em pontos posteriores deste projecto):

- a)** A definição de objectivos;
- b)** A escolha de conteúdos;
- c)** A escolha de estratégias adequadas;
- d)** A avaliação.

Determinados autores defendem que a interacção entre o ensino e a aprendizagem reside na possibilidade de proporcionar aos alunos o acesso universal ao conhecimento básico, garantindo a todos os alunos condições de participação e produção, nomeadamente, “aprender a aprender”, ideal que também é defendido por Piaget (1995, cit. In Carvalho, 2009:26):

“O ideal da educação não é aprender ao máximo, mas antes de tudo aprender a aprender, aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Significa isto que pensar o ensino-aprendizagem como algo concluído é um erro evidente, daí se postular a aprendizagem como um processo contínuo pois, segundo Ferreira (2007), “...o que hoje é imprescindível e necessário, amanhã pode estar ultrapassado”, pelo que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem deve ser avaliada tendo como pressuposto que deve ser um processo constante e dinâmico, em permanente interacção, voltado para a exploração das habilidades do aluno, facultando os meios para a construção do conhecimento, atitudes, valores e aquisição de competências,

depreendendo-se, por isso, a concepção de um ser humano em constante aprendizagem, conduzindo, segundo Delors (1996:45), a uma organização da Educação:

“ (...) à volta de quatro aprendizagens: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão, aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente, aprender a viver juntos, no sentido de participar e cooperar com os outros em todas as actividades e, finalmente, aprender a ser, aspecto que integra os três saberes anteriores”.

De acordo com Karling (1991), a interacção entre ensino e aprendizagem nem sempre foi vista da forma como o é hoje pois, em tempos de outrora, mais do que falar em aprender, falava-se sobretudo em ensinar. Eram de factos tempos em que os modelos de ensino eram excessivamente centrados no professor ao invés de serem centrados no aluno como acontece hoje em dia em que existe uma preocupação cada vez mais latente no aluno como objecto e agente da aprendizagem, pelo que o conceito de aprendizagem passou a ser exigência instrumental, relativa e dinâmica deixando de ser capacidade determinante, absoluta e estanque.

2.2. O aluno e a construção do conhecimento

Segundo Werneck (2006:175), a noção de construção do conhecimento tem mais do que apenas um significado, logo pode ser tomada em sentidos diversos necessitando, por isso, de ser esclarecida para poder ser melhor utilizada.

Antes de mais, segundo o autor anterior, deve-se começar por entender a noção de construção, considerando-se como tal “o acto de construir algo”. O acto é entendido, neste caso, como um processo racional e livre, logo é decorrente da inteligência e da vontade, salientando o autor que o termo, construção, aplicado à educação pode ser entendido em dois sentidos:

- *Como constituição do saber resultante da reflexão e da pesquisa sistemática que origina um novo conhecimento, seja ele efectuado pelo aluno, professor, ou investigador. O homem não descobre o conhecimento na natureza, mas antes observa, relaciona elementos, reflecte, entendendo-se, neste sentido, a construção de conhecimento como a constituição dos saberes desta elaboração mental;*
- *Como o modo pelo qual cada um apreende a informação e aprende algum conteúdo. Neste caso, o aluno apropria-se de um conhecimento já estabelecido ou definido que, no entanto, pode ser objecto de alteração. Embora seja apreendido por cada um de maneira parecida, nunca será idêntica essa apreensão.*

O acto de conhecer, no sentido de descodificarmos a noção de conhecimento, consiste em apropriarmos de uma informação, pensá-la, confrontá-la com a realidade, compreender a sua importância, consequências e oportunidades e usá-la criticamente em momentos adequados para satisfação de necessidades diversas (Feliciano, 2008:35).

Embora, segundo Feliciano, seja verdade que o conceito conhecimento pode ter um sentido científico e um sentido de senso comum, logo diferentes, também não é menos verdade que cada um tem utilidade em determinada situação cabendo à escola, ao tratar os conteúdos a ensinar, englobar na sua acção o conhecimento que o aluno traz do seu quotidiano, da sua vivência e a partir daí criar o conhecimento científico que reconhecidamente proporciona aos alunos. Este pensamento é corroborado por outros autores, nomeadamente, Freire (1996:33-34), quando questiona a visão tradicionalista de uma escola passada que se limitava a transmitir conceitos ao invés de re (construí-los) e considera o currículo como algo aberto, flexível e potencialmente sujeito às influências do meio que rodeia o aluno:

“Porque não se estabelece uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”

Conceituar conhecimento não é tarefa fácil. O seu significado pode variar com cada cultura e época. Além do mais, segundo Luckesi (1994:123-124), muitas vezes conhecimento é confundido com o processo de apenas decorar informações para depois serem repetidas nos exames. Ora, tal situação não é conhecimento, mas sim memorização de conteúdos desconhecendo-se realmente qual o significado desse conteúdo ou informação.

Para Feliciano (2008:35), o termo conhecimento baseado no acto de decorar informação só é considerado conhecimento numa concepção tradicionalista. Nos dias actuais, o conceito conhecimento

afasta-se da concepção referida indo mais além do que uma procura de informações, voltando-se para um processo de construção constante e procura da compreensão da realidade quotidiana.

Definidos os dois termos, construção e conhecimento, convém tentar perceber quando acontece de facto a chamada construção de conhecimento, pois, de acordo com Werneck (2006:177-178), o sujeito pode adquirir informações empiricamente, aprender a fazer sem, no entanto, compreender o nexos que lhe dá origem ou o processo que desencadeia a sua acção. Mais, segundo Japiassu (1977:15) citado por Werneck, embora um *“saber, hoje em dia, seja todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos organizados, susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino, tal pode significar apenas que só utilizamos os conceitos de aquisição e de transmissão, mas nunca o de construção”*.

Para o autor supracitado, perante isto impõe-se, então, fazer a questão: *quando é que, de facto, se inicia a construção do conhecimento? Quais as exigências.*

Embora a resposta a esta questão se tenha iniciado há já muito tempo e tenha sido objecto de estudo por muitos autores de referência no mundo da Educação, para Foresti (2005:5), quando falamos em construção de conhecimento, é provável que o nosso pensamento nos remeta imediatamente para a escola, nomeadamente, a sala de aula, uma vez que é onde tudo se passa, onde acontece de forma mais rápida o processo educativo e onde há interacção directa entre professor-aluno e aluno-aluno.

O mundo cada vez mais globalizado em que vivemos, os meios e recursos tecnológicos a que cada vez mais todos temos acesso de forma gratuita ou quase gratuita, permite aos alunos que se apropriem da nova informação, do novo saber, organizando-o a seu modo e não aceitando mais o conhecimento, apenas, como um processo cumulativo (Werneck, 2006:178).

Nesta óptica, e ainda segundo a perspectiva do autor referido, tanto a escola como os professores precisam entender que, face a uma sociedade com pessoas e informações em constante relação, que se constroem e reconstroem a cada momento, não podem ser apenas transmissores de conhecimentos. Devem, isso sim, e tendo por base o estudo de Foresti (2006:6), ser facilitadores e mediadores do aluno para que se tornem cidadãos críticos e reflexivos, dando-lhe autonomias, tornando-os activos, capazes de uma constante construção e envolvendo o que costumamos chamar por *conteúdos e metodologia*.

O conhecimento é, resumidamente, uma forma de entendimento da realidade. É algo que está nas nossas vidas, aprendido no nosso quotidiano e que vai muito mais além do que uma simples busca de informação, voltando-se para um processo de construção constante (Luckesi, 1994:123).

O aluno, a construção do conhecimento, exigem, portanto, um estado de actividade tal da parte do sujeito, que só será possível se a escola e os docentes deixarem de lado a visão tradicionalista e adoptarem nas suas actividades pedagogias mais activas e progressistas (Werneck, 2006:180; Feliciano, 2008:36).

2.3. De uma aprendizagem passiva a uma aprendizagem activa centrada no aluno

Segundo Arends (2008:11), o nosso sistema de ensino educacional teve origem entre o século XIX e XX e baseava-se numa visão educacional fabril com uma perspectiva objectivista do conhecimento e da aprendizagem. As escolas eram locais onde, tal como nas fábricas da altura, a instrução e as tarefas eram padronizadas e as informações passadas pelos professores tidas como verdades absolutas, portanto, irrefutáveis. Como tal, o conhecimento era algo imutável e inalterável cabendo aos professores transmiti-lo sob a forma de factos, conceitos e princípios.

A utilização da palavra instrução não acontece por acaso, pois de acordo com Abreu (1997:44) citado por Rosa (2000), tal palavra sugere um modelo pedagógico, ou pelo menos metodologias, que são associadas a uma escola transmissiva e à pedagogia na 1ª pessoa na qual o professor se considera detentor e o gestor do saber. Sugere um aluno que ouve para aprender o que o professor transmite e que será avaliado pela quantidade e qualidade de retenção das fontes de informação, o que contraria aquilo que entendemos que a educação deve promover: o desenvolvimento humano.

A ideia de um “mundo pronto”, de que nele reside todo o conhecimento que precisamos de adquirir, onde o professor ensina algo inquestionável, o aluno aprende e reproduz exactamente aquilo que aprendeu manteve-se durante séculos (Santos, 2007:1), pelo que foi notório que se tratou de um modelo educacional muito forte, presente praticamente em todas as escolas, com características próprias e marcantes como o conteudismo, a memorização, o professor detentor do saber, o aluno receptor passivo, o currículo standardizado e inerte, entre outras (Feliciano, 2008:23).

Esta abordagem tradicional que tem pouca consideração pelo aluno, dando um enfase maior ao professor, ao conteúdo e a outros factores técnicos, não considerando o aluno como alguém capaz de procurar e seleccionar o que é realmente importante, é representativa, segundo Saviani (1987), de uma escola: a escola transmissiva:

“Na escola transmissiva, transparece a representação de que o aluno é imaturo por natureza e, por conseguinte, incapaz de ser um agente activo e ter a iniciativa na construção do conhecimento e do seu próprio processo de desenvolvimento”.

Mizukami (1986:8) cit. In Feliciano (2008:25), refere mesmo que neste tipo de escola o crescimento intelectual do aluno é diminuído pois dificilmente algum conhecimento será modificado uma vez que a informação apenas “passa de um para o outro” sem fazer qualquer acto de reflexão e questionamento.

Além disso, neste tipo de aprendizagem passiva centrada exclusivamente no professor, à qual Freire (1996) chamou de *educação bancária*, é evidente a dissociação entre o conhecimento do aluno e o contexto social em que está inserido, apenas considerando a escola como o único local possível de ensino. Além disso, a própria metodologia a adoptar nas salas de aula é única (método expositivo), estabelecendo-se uma relação professor-aluno de uma forma vertical onde o primeiro tem o poder de decidir sobre os vários aspectos da aula sem ser questionado pelo segundo, pelo que não existe, socialmente, qualquer tipo de relação entre ambos, estando o aluno completamente distante, mas dependente do professor: distante, por não existir troca de experiência, conhecimento e diálogo;

dependente, pelo facto de que somente o professor possui conhecimento que o aluno deve adquirir. (Sobral e Campos, 2012:208).

Esta forma de ensino tradicionalista e transmissiva é alvo de críticas por parte de vários autores de referência, no entanto, chamou-nos a atenção o facto de em alguns estudos, alguns autores, se referirem a esta forma de ensino como um aspecto indiciante de que pela forma como age, a escola não tinha a intenção de proporcionar a autonomia do aluno, mas sim deixá-lo dependente, passivo e pouco reflexivo para que não conheça nem questione certas realidades injustas de alguns sectores da sociedade, pois desse modo seria mais facilmente controlável e moldável aos interesses das classes dominantes.

As diversidades de críticas, como já referimos, a este tipo de escola tradicional são imensas e orientam-se em várias direcções, no entanto, Santiago (1996:25-26), resume-as de forma devidamente esclarecedora, em dez pontos:

- *“Os seus dispositivos pedagógicos baseiam-se quase exclusivamente no ensino verbal e nos métodos expositivos, tornando-se demasiados repetitivos, cansativos e pouco interessantes”;*
- *“Centra o ensino nas actividades puramente intelectuais sem atender às experiências empíricas dos alunos durante o processo de desenvolvimento”;*
- *“Esquece as fases de desenvolvimento psicológico pelas quais as crianças têm de passar”;*
- *“Recusa a ideia de que os alunos são seres contraditórios e que se desenvolvem também com base nestas contradições que não podem ser resolvidas através de processos formais”;*
- *“Pratica o autoritarismo na relação pedagógica com imposição de regras baseadas em normas rígidas”;*
- *“Interessa-se pouco pela origem sociocultural dos alunos e pelos problemas de adaptação que daí possam advir”;*
- *“Suporta estratégias pedagógicas que recorrem frequentemente ao jogo de recompensas e sanções para envolver os alunos na aprendizagem”;*
- *“Ignora a dimensão da afectividade nas aprendizagens, centrando o estilo de ensino no professor”;*
- *“Adapta-se melhor às elites, às classes sociais favorecidas, legitimando as desigualdades sociais e naturalizando-as através de processos simbólicos e ideológicos na interpretação de valores e conhecimentos”;*
- *“Organiza-se na base da lógica dos modelos adultos com a «ambição secreta de os divinizar formando criaturas à sua imagem» ”*

Este tipo de ensino transmissivo e tradicionalista têm vindo a ser posto em causa ao longo dos anos, impulsionados pela mudança cada vez mais frequente, pelo que surgem novos paradigmas e como tal a satisfação de novas necessidades acaba por ser algo consequente e natural.

A concepção sócioconstrutivista de conhecimento, segundo Santos (2007), instalou o pânico nas salas de aula, pois a partir desse momento o professor deve passar a abrir mão de um conhecimento tido como verdade absoluta, deve deixar de se considerar um bom professor porque sabe apenas o

conteúdo, para passar a ser um bom professor porque também sabe facilitar a aprendizagem e construir todo o conhecimento em conjunto com os alunos.

Deve-se salientar, contudo, que esta mudança não é só de agora. Ela vem já de há muitas décadas atrás, iniciando-se este movimento através de John Dewey que, segundo Arends (2008:385), defendia que a aprendizagem não deveria ser abstracta, mas intencional, envolvendo os alunos em projectos que requeressem pesquisa e fossem do interesse deles. Este movimento de Dewey, conhecido por “*Learning by doing*”, pôs em causa o papel tradicional do professor para passar a considerar como relevante e central no ensino o aluno.

Surge assim uma nova escola completamente contrária aos princípios da escola transmissiva: a escola construtiva que, segundo Tonucci (1986) cit. In Santiago (1996:22):

“ (...) é propiciadora do desenvolvimento dos indivíduos, concedendo um espaço alargado às iniciativas do aluno no planeamento, na organização e na avaliação das actividades na sala de aula e na escola”.

O aluno deve, então, ser visto como um individuo que possui capacidades e saberes que lhe permitem ser um agente activo no processo de ensino-aprendizagem, podendo, assim, experienciar-se, pôr-se à prova e autodescobrir-se (Santos, 1994:77).

Esta concepção, que teve vários percursores dos quais destacamos Paulo Freire por defender um estilo de ensino-aprendizagem que gostaríamos de conseguir implementar em sala de aula, defende a construção do conhecimento, a utilização de métodos pedagógicos diferenciados e mais activos, exclusivamente centrados nos alunos, com princípios voltados para o diálogo como forma de interacção e compreensão do mundo. Ao contrário da concepção tradicional, esta concepção promove uma relação horizontal entre professor e aluno, cultivando-se o respeito, a harmonia e, essencialmente, a reflexão como forma de construção do conhecimento. O aluno, por sua vez, é aceite tendo em conta o meio envolvente que o caracteriza, sendo impulsionado a tornar-se crítico do seu trabalho, a questionar, a trabalhar em grupo e a interagir com os outros elementos da turma, tudo no sentido de construir e aprimorar o seu conhecimento e tendo sempre o professor como facilitador deste processo (Feliciano, 2008:37).

Nesta escola construtiva, segundo Freire (1987:68), o ensino a ser apreendido não se resume apenas ao obtido dentro da sala de aula, vai muito mais além dos portões da escola, pode acontecer em qualquer lado, interessando essencialmente superar diferenças, unindo experiências e ideias entre professor e aluno, construindo e reconstruindo conhecimentos e tendo em conta as necessidades que vão surgindo.

De acordo com Luckesi (2001), a metodologia de ensino desta escola tem por base, como já o dissemos, o diálogo entre professor e aluno, respeitando-se as diferenças de cada um, apresentando um currículo flexível e aberto à mudança, passível, por isso, de modificação. A avaliação, embora existindo, ela não é concebida da forma tradicional, mas no âmbito de perceber o que o aluno já foi capaz de compreender para se saber se é possível avançar ou retomar o que já foi supostamente trabalhado. Neste sentido, é novidade a auto-avaliação usada para que se possa perceber o feedback dado pelo aluno em relação às temáticas ensinadas e a influência que tiveram no seu quotidiano.

Para Postic (1995:21), este estilo de ensino, centrado no aluno, permite uma maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem pois, quando o aluno sente que o professor se interessa por ele, como pessoa e que acredita nas suas potencialidades, a probabilidade de sucesso aumenta uma vez que desperta nele o desejo de progredir, mantendo-o motivado, condição essencial na organização e actividade do sujeito.

Altet (2000:174, cit. *In* Carvalho, 2009), corroborando da mesma opinião do autor anterior, resume o que significa centrar a aprendizagem no aluno em três pontos essenciais:

- *“Ter em conta os saberes que já possui”;*
- *“Identificar e definir as dificuldades e obstáculos a transpor e pôr em prática condições activas de aprendizagem activa”;*
- *Escolher a actividade, os suportes pedagógicos e o modo de orientação e prever uma avaliação formativa para reajustar a situação de acordo com as interacções encontradas”.*

Apesar de todas a vantagens facilmente perceptíveis desta nova metodologia activa e participativa, não se julgue que a mesma não pode ser objecto de críticas. Segundo Santiago (1996:26), existem quatro críticas que podem e devem ser feitas:

- *“Por vezes, há pouca coerência entre os objectivos educativos enunciados e a prática educativa”;*
- *“Apresenta as técnicas de animação pedagógica mais como fins do que como métodos para atingir objectivos mais gerais na aprendizagem e no desenvolvimento”;*
- *“Confunde, por vezes, as necessidades e os interesses, as iniciativas e a adesão voluntária dos alunos a projectos apresentados pelo professor”;*
- *“Tem alguma dificuldade em ultrapassar uma concepção individualista da acção educativa e atender às normas do grupo/turma e da instituição escolar na orientação para determinados objectivos educativos”.*

Independentemente das críticas que lhes possam alguns fazer, o que nos parece normal pois não existe um sistema de ensino completamente perfeito, este tipo de metodologia onde sobressaem os processos participativos, segundo Aguiar (1999:14), são os que melhor potenciam o desenvolvimento dos indivíduos, ideia complementada por Delors (1998:88) na citação abaixo:

“Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos (...), tendo que, para tal, ser autor da sua própria aprendizagem”.

Nas metodologias participativas ou activas os alunos aprendem a trabalhar em conjunto, a gerir a acção, a ter o sentido de responsabilidade no seio de cada grupo, a respeitar os limites de tempo, sendo a assimilação do saber feita pela descoberta, pela experiência, pela criatividade e, essencialmente, pela autonomia (Andrade, 1995:26 cit. *In* Aguiar, 1999).

Estas metodologias são, segundo Meneses (1999:62) cit. *In* Aguiar (1999), as mais facilitadoras de um conjunto de competências pessoais, competências relacionais e de competências em situações específicas (Quadro 2) descritas por Hopson e Scally (1981):

Competências pessoais

- *Pensar e resolver problemas criativamente*
- *Gerir o tempo eficazmente*
- *Definir objectivos e planos de acção para os atingir*
- *Ser pró-activo*
- *Lidar com emoções negativas e o stress*

Competências relacionais

- *Comunicação*
- *Dar e pedir ajuda*
- *Dar e receber feedback*
- *Ser assertivo*
- *Expressar sentimentos construtivamente*

Competências em situações específicas

- *Relativas à escola*
- *Relativas ao trabalho*
- *Relativas à família*
- *Relativas à comunidade*

Fonte: Hopson & Scally, adoptado de Meneses (1999:62)

De qualquer forma, não nos iludamos: ainda continua a existir quem siga metodologias tradicionais. Ainda existem algumas salas de aula voltadas para a repetição da matéria, para a transmissão do conhecimento, o que é pena, pois quando um aluno apenas ouve a aula do professor e depois lê o livro em casa, não é possível desenvolver todo o processo de ensino aprendizagem uma vez que, de acordo com Reis (2010:4), só recordamos:

1. 10% do que lemos;
2. 20% do que ouvimos;
3. 30% do que vemos;
4. 70% do que vemos e ouvimos simultaneamente;
5. 80% do que vivenciamos pessoalmente;
6. 95% do que ensinamos aos demais.

2.4. Os processos participativos à luz de alguns autores de referência

Segundo Aguiar (1999:17), uma das características mais importantes do ser humano é a capacidade de aprender, pois pela aprendizagem vamos-nos construindo enquanto pessoas. Conhecer os processos que nos inibe ou facilita a aprendizagem e os processos cognitivos que nela estão envolvidas é tarefa que deve ser preocupação de todos os profissionais da educação, pois assim mais facilmente se consegue obter resultados satisfatórios. Saber as opções teóricas que, como por exemplo no âmbito das teorias aprendizagem podem estar subjacentes a algumas práticas desenvolvidas nas escolas, poderá permitir ao professor desenvolver a sua acção de forma não empírica, mas consciente e fundamentada.

Ao longo dos tempos foram surgindo inúmeros estudos sobre a aprendizagem que mostram claramente a importância dos processos participativos e que os mesmos estão na base das aprendizagens humanas. Face ao projecto em estudo e, também por ser do nosso interesse, parece-nos adequado contextualizar os processos participativos, próprios de uma metodologia activa, tendo em conta alguns autores considerados de referência no contexto educativo:

➤ **DEWEY**

Considerado o grande impulsionador da mudança de paradigma de um ensino centrado no professor para um ensino centrado no aluno, como já tínhamos feito referência anteriormente neste projecto, assentava a sua pedagogia activa, segundo Lima (1996), nos seguintes princípios: O aluno só aprende bem quando o faz por observação, reflexão e experimentação (auto-formação); o ensino deve ser adaptado à natureza própria de cada aluno (ensino diferenciado); deve desenvolver não apenas a sua formação intelectual, mas também as suas aptidões manuais (educação integral); a matéria de ensino deve ser organizada de uma forma que produza um efeito global na formação do aluno (ensino global) e, por último, o ensino deve contribuir para a socialização do aluno, por meio de trabalhos em grupo, respeitando e fortalecendo sempre a individualidade do aluno, pois educar é preparar para a vida (ensino socializado).

Foi a partir de Dewey que a pedagogia contemporânea conheceu imensos avanços práticos e teóricos, influenciando outros autores.

➤ **PIAGET**

Para este biólogo suíço a aprendizagem consiste no progresso das estruturas cognitivas, baseando-se o mesmo num equilíbrio cada vez maior entre dois processos indissociáveis: a assimilação (integração de elementos exteriores nas estruturas do sujeito) e acomodação (modificação das estruturas do sujeito causada pelos elementos assimilados). No entanto, segundo Aguiar (1999) baseado em Pozo (1993:18), “é quando existe um desequilíbrio entre os dois processos que surge a verdadeira aprendizagem e a mudança cognitiva. Quando o individuo toma consciência do desequilíbrio e tenta resolvê-lo, acomodando os seus esquemas, estamos perante uma resposta adaptativa”.

Piaget defende que os objectivos e conteúdos devem adaptar-se às possibilidades evolutivas do aluno, pelo que nesta concepção de aprendizagem através da participação activa do aluno (onde a pura receptividade não tem lugar), a função do professor é colocar problemas ao aluno e suscitar situações que o ponham em situações de actuar, por si mesmo, sobre as dificuldades (Llera, 1985:89, cit. In Aguiar, 1999:19)

➤ **BRUNER**

Bastante influenciado por Piaget, Bruner defende a aprendizagem pela descoberta. Para Bruner, é importante que o aluno “aprenda a aprender”, tendo o aluno na aprendizagem por descoberta um papel activo no próprio acto de aprendizagem através de actividades de exploração e de pesquisa nas quais se privilegia o processo de observar, analisar e pensar. Para ele, a criança é um organismo dotado de dinamismos e possibilidades dos quais a educação não deve prescindir e pode tirar todo o proveito. A motivação e o significado que o aluno dá à aprendizagem são muito importantes para que esta ocorra, decorrendo desde logo vantagens notórias deste tipo de aprendizagem como, por exemplo, o aumento do potencial intelectual, cabendo ao professor orientar, apresentar os conteúdos a aprender como problemas, colocar questões, incentivar a colocação de hipóteses e a resolução de problemas. Defende ainda que os conteúdos devem ir ampliando a sua extensão e profundidade à medida das possibilidades dos alunos sendo sempre possível retomar o currículo e em níveis cada vez mais elevados as estruturas de cada matéria (Bruner, 1961, cit. In Aguiar, 1999:20)

➤ **AUSUBEL**

A teoria deste autor tem como princípio, segundo Martins (1985:73), a aprendizagem significativa, ou seja, a aquisição e a retenção de conhecimentos estruturados de forma lógica ou passíveis de serem aprendidos de modo significativo. Esta aprendizagem faz-se mediante a relação entre o conteúdo a ser ensinado e os conhecimentos já existentes na estrutura mental do educando, sendo uma aprendizagem que se realiza intencionalmente com certo objectivo ou tem como meta algum critério em que o aluno dá sentido ao conteúdo que aprende. Ao professor cabe estabelecer os conteúdos e a estrutura do material a ser ensinado, levando o aluno a uma aprendizagem mais rápida, pois os conteúdos organizados intencionalmente despertam o interesse do aluno a participar activamente no processo.

Ausubel defende, por isso, que os conceitos a serem aprendidos devem ser introduzidos primeiramente de uma forma geral, sendo posteriormente os detalhes que o tornam progressivamente diferenciado, isto é, identifica-se os conceitos e, em seguida, as possíveis relações entre eles no sentido de discriminar os conceitos mais gerais dos conceitos mais específicos, estabelecendo-se uma hierarquia entre eles. Quanto mais experiências o aluno tiver, maior será a sua capacidade de adquirir novas aprendizagens e de elaborar novas estruturas mentais levando o aluno a aprender compreendendo ao invés de decorar.

➤ **GAGNÉ**

Defende que há diferentes tipos de aprendizagem (por exemplo aprendizagem em cadeia, de conceitos, de resolução de problemas, entre outras), cada uma delas solicitando um conjunto diferente de condições para a sua ocorrência. Como tal, é necessário um conjunto diferente de estratégias para cada uma. Gagné salienta, na sua teoria, a transformação que o indivíduo sofre em contacto com o ambiente a partir de capacidades que lhe são inerentes, defendendo, por isso, que a aprendizagem é função das condições internas do aluno e das condições externas a ele. Assim, esta teoria pressupõe uma grande interacção do aluno com a situação de aprendizagem, não esquecendo o professor de planear o ensino em função da realidade, isto é, as características da comunidade envolvente e da escola no seu todo (Martins, 1985:76).

➤ **VYGOTSKY**

Defensor de uma perspectiva sócio-cultural, considera dois tipos de desenvolvimento: o “nível de desenvolvimento corrente”, aquilo que o sujeito consegue fazer de modo autónomo num dado período, e o “nível de desenvolvimento potencial”, constituído por aquilo que o sujeito é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas ou de instrumentos mediadores que são proporcionados externamente no futuro. A diferença que existe entre aquilo que o sujeito é capaz de realizar por si próprio e aquilo que é capaz de realizar com a

ajuda dos outros é designada por “zona de desenvolvimento próximo” (ZDP). Esta zona define as funções que ainda não amadureceram, mas que existem, ainda que de forma tênue, passando a criança de uma zona para outra, tanto mais rápido quanto melhor for ajudada pelo professor, pelos colegas de turma e restante comunidade envolvente (Vigotsky, 2000:112-114).

Segundo Aguiar (1999:22), as interações educativas, para serem eficazes devem situar-se na ZDP do sujeito, pois aí é a zona onde o processo de ensino-aprendizagem gera desenvolvimento, sendo essencial, como refere autor, que o professor na promoção da aprendizagem amplie continuamente o horizonte da ZDP para que o avanço cognitivo não pare e a criança consiga elevar-se ao nível intelectual daqueles que a rodeiam de modo a ser tão activa e transformadora da realidade como os restantes membros da comunidade a que pertence. Portanto, para Vigotsky, o homem não se limita a responder a estímulos, actua sobre eles, transformando-os. Para isso, distingue dois tipos de instrumentos: as ferramentas, que actuam materialmente sobre o estímulo, modificando-o e aquilo a que ele chama de sistema de signos ou símbolos (cujo mais frequente é a linguagem falada), que modifica o sujeito que os utiliza e, através deste, o próprio estímulo (uma vez que actuam sobre a interação que o sujeito estabelece com o meio). Tanto o 1º como o 2º instrumento são dados pelo meio social (Pozo, 1993:193-198, citado por Aguiar, 1999).

➤ **FREIRE**

De acordo com Feliciano (2008:37-39), para Freire, autor da “Pedagogia do Oprimido”¹¹, ensinar é muito mais do que ler e escrever, é fazer com que o individuo se perceba como um ser social capaz de compreender e libertar-se da situação de dominado. A sua prática didáctica fundamentava-se na crença de que o aluno assimilaria o objecto de estudo fazendo uso de uma prática dialéctica com a realidade em contraposição à por ele denominada educação bancária, já referida anteriormente neste estudo. O sujeito, assim, criaria ele próprio o caminho, não seguindo um já previamente construído. No entanto, ao contrário dos outros autores, a teoria de Freire distingue-se das demais por ele não comungar da concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições para a auto-aprendizagem uma vez que o professor não pode renunciar a exercer a sua autoridade. Deve, isso sim, é levar o aluno a conhecer conteúdos, mas não como verdades irrefutáveis, pois ninguém ensina nada a ninguém, no entanto, ninguém aprende nada sozinho. Importante, para ele, é o Homem “ler o mundo” e transformá-lo, pois na sua opinião, o sujeito quando chega à escola já leva uma cultura que não é pior, nem melhor que a do professor.

Ainda de acordo com Feliciano, é na sala de aula que professor e aluno trabalharão juntos e aprenderão um com o outro, logo é fundamental que a relação entre ambos seja de respeito, democrática e sempre na procura do bem comum ou colectivo.

A escolha por estes autores (apresentados aleatoriamente) foi feita tendo em conta que julgamos ser dos mais adequados ao nosso projecto, mas muitos outros poderiam ter sido referidos (por exemplo, Montessori ou Freinet) por defenderem, também, um ensino centrado no aluno para uma aprendizagem de qualidade. De todos os autores e teorias defendidas, achamos que a principal ideia a reter tem a ver com o facto de as aprendizagens se realizarem, essencialmente, através de processos participativos, logo será aí que o nosso olhar e de todos os que têm a seu cargo o desenvolvimento educacional do indivíduo se deve focar.

¹¹ É um dos mais conhecidos livros de Freire, propondo uma pedagogia com uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante, e sociedade. Dedicado aos “oprimidos” baseia-se na sua própria experiência ajudando adultos a aprender a ler e escrever. O livro continua popular entre educadores no mundo inteiro e é um dos fundamentos da pedagogia crítica e participativa.

Capítulo III – A prática lectiva, os métodos, as técnicas e os recursos

3.1. A prática lectiva baseada em saberes e competências (específicas e transversais)

Numa altura em que somos confrontados com constantes mudanças, a prática lectiva em sala de aula afigura-se como meio fulcral para que a escola continue a desenvolver-se de forma sustentada e equilibrada. Embora a educação possa ser encarada como “*um espaço de conflitos e de compromissos*”, portanto, favorável à concretização de certos interesses, tal facto não deve ofuscar a necessidade de encontrar meios para assegurar a adaptação da prática lectiva, bem como a implementação de estratégias que permitam prevenir e acompanhar as transformações que tornam permeável o mundo de hoje e que nos leva a repensar os conceitos de educação e de educar (Apple, 2002:56).

Perante a abundancia de conhecimentos e informação que é posta ao alcance dos nossos alunos, o professor vê-se forçado a repudiar o papel de mero transmissor de conhecimentos que lhe coube durante muito tempo sendo “obrigado” a seleccionar e a adaptar os programas para procurar ir de encontro à resolução de problemas reais (Arends, 2008:22).

Como tal, hoje, a Educação pressupõe a aquisição/desenvolvimento de várias competências que permitam aos indivíduos adaptarem-se e/ou transformarem as suas realidades, pessoais e sociais. Neste sentido, realçamos a noção de competência que de acordo com Abrantes (2001:9):

“... integra conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser entendida como saber em acção/uso, promovendo o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares ao aluno”.

Segundo Damião (2004), as competências são um conceito associado ao *saber em acção ou em uso* que foram introduzidas na nossa legislação partindo do princípio que se deve educar em competência.

Concretizando esta ideia, basta lembrar o art.9º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que mostra claramente uma série de competências e estratégias de trabalho que utilizadas de forma adequada serão fundamentais aos professores no processo de ensino-aprendizagem. Assim, e segundo o dito artigo, educar em competências significa:

- *“Desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, aprofundamento dos elementos de uma cultura humanística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico para o prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa”;*
- *“Aquisição e aplicação de um saber assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação”;*
- *“Formar jovens interessados na resolução dos problemas”;*
- *“Dinamizar a função interventora da escola”;*
- *Criar hábitos de trabalho, desenvolver atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança”*

A informática, o e-mail e a globalização têm produzido uma carga de informação com a qual o homem tem dificuldade em lidar. A actualidade exige que os indivíduos reflectam, procurem novas soluções e ideias, pois os velhos pensamentos tem dificuldades em acompanhar as necessidades modernas, daí a importância de um pensamento flexível e inovador capaz de estabelecer soluções. No entanto, estas competências só poderão ser estimuladas através da compreensão dos conteúdos e de um ensino activo, construtivo, que promova a auto-regulação do aluno para aprender e que fomente a sua autonomia. A rápida desactualização das informações requer novas formas de ensinar-aprender, pelo que os professores devem privilegiar a aquisição de competências e/ou quadros interpretativos, críticos e criativos sobre o conhecimento, além de promoverem atitudes positivas com vista à continuidade da aprendizagem ao longo da vida (Freire, 2009:279, citado por Reis, 2010).

Falar em promover competências, significa falar em o professor organizar o seu trabalho de forma diferenciada, integrando métodos, actividades, tarefas e processos de aprendizagem às competências, motivações e perfis de aprendizagem dos alunos. Hoje, mais do que nunca, devemos falar numa escola que tem como aspecto central aquilo a que se chama de diferenciação positiva, ou seja, contemplar na gestão da sala de aula as diferenças contextuais de cada comunidade educativa e dos alunos integrando as opções didácticas pedagógicas de cada professor (Carvalho, 2009:14).

Segundo o Ministério da Educação (2001), no âmbito de uma prática lectiva baseada em competências promotoras de uma aprendizagem construtiva e participativa, o professor deve ter em conta na organização do seu trabalho que as competências a adquirir pelos alunos tanto podem ser específicas como transversais, ou seja, enquanto as primeiras envolvem os conteúdos de cada disciplina, mas dizem respeito aos modos de pensar e de fazer que lhe são característicos, incluindo não só conhecimentos da disciplina mas, também, sobre a compreensão da sua natureza e dos seus processos, as segundas estão relacionadas com o *aprender a aprender* no decurso de ensino, sendo objectivo primordial tornar o aluno mais activo e mais autónomo, envolvendo-o na construção das coisas para gerar conhecimento. Resumindo, as competências específicas são todas aquelas que se reportam a um trabalho específico, enquanto as competências transversais são todas aquelas que se reportam a competências cívicas, interpersonais e sociais.

Para mostrar de uma forma mais clara a importância das novas competências no sentido de uma perfeita simbiose entre alunos e professores, assim como todo o contexto que os envolve, nunca será demais referir Grand Maison (1976), que defende ser necessário uma pedagogia social, uma pedagogia de autodesenvolvimento. Para este autor, o individuo formado pela escola é inseparável do grupo (professores e turma) e do meio onde está inserido, pelo que o fundamental é uma estratégia pedagógica que tenha em conta não só a experiência do aluno dentro da escola mas, também, a experiência do dia-a-dia consubstanciada numa grelha denominada "grelha pedagógica dos actos fundamentais da educação", ordenada segundo categorias dos saberes (fazer, pensar, viver, partilhar e dizer), conforme a seguinte:

SABERES	
FAZER	<i>Necessário recorrer às aprendizagens técnicas no terreno – aprendizagens ligadas à realidade.</i>
PENSAR	<i>Escola como um lugar privilegiado para desenvolver o gosto por uma reflexão séria, autónoma e exigente.</i>
VIVER	<i>Educar para a responsabilidade de se viver entre pessoas. O homem e a sociedade devem renovar relações dialécticas entre as liberdades e as necessidades para todos.</i>
PARTILHAR	<i>Missão da escola é cultivar a qualidade das relações sociais. É necessário que ensine os jovens a ultrapassar os interesses individuais para aceder aos da comunidade em que se inserem.</i>
DIZER	<i>Escola como cultura de aproximação das pessoas, como cultura de participação e da vivência com o meio – uma escola da vida</i>

Fonte: Carvalho (1999:62)

Em suma, sendo o aluno o protagonista do processo educativo é dever do professor proporcionar-lhe experiências que contribuam para um alargamento de horizontes e um questionamento das soluções encontradas de forma que saiba movimentar-se no espaço ocupado pela instituição escolar e no contexto da comunidade que o rodeia. Deve-lhe ser proporcionado experiências potencialmente ricas - debates, pesquisa documental, simulações, trabalhos de grupo, entre muitas outras – que terão o efeito desejado se forem adequadas aos conteúdos e perfeitamente vividas e aceites pelos alunos (Cabrito e Oliveira, 2009:33).

Para tal, também os professores devem desenvolver competências essenciais de ensino – atitude, utilização do tempo, organização, estratégias e recursos, comunicação, focagem no assunto, feedback, colocar questões, entre outras – consideradas fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem produtivo uma vez que se acredita estarem correlacionadas com o aumento do rendimento escolar do aluno (Perrenoud, 1986, citado por Lopes, 2000).

3.2. A determinação dos objectivos e a selecção dos conteúdos e das actividades

Segundo Bloom (1983:21), os objectivos educacionais são formulações explícitas das mudanças que se esperam que aconteça nos alunos mediante o processo de ensino. Os objectivos devem ser claramente formulados e respeitar a um conhecimento e ao seu uso para uma competência mais abrangente e expressa em termos de aprendizagem que o aluno deve adquirir e manifestar.

Esta postura de Bloom leva à conclusão que das tarefas mais difíceis e complexas de um professor são justamente as que se referem à determinação dos objectivos de uma aprendizagem uma vez que orientarão o que deverá ser realizado e a meta a ser atingida.

A determinação de um objectivo envolve caminho e meta, causa e efeito, processo e produto, ou seja, acção, pensamento e sentimento o que equivale a dizer que a determinação dos objectivos, além do aspecto da aprendizagem, precisa de considerar os conteúdos, a metodologia, a pesquisa, o ambiente e a avaliação dos procedimentos indispensáveis. No fundo, o autor argumenta que esta determinação dos objectivos deve partir de uma realidade constatada fixando metas possíveis de serem atingidas no contexto educacional concreto (Martins, 1985:101-102).

Os objectivos, de acordo com o autor anterior, podem ser classificados quanto:

a) À abrangência:

- **Objectivos gerais**: que dizem respeito à aprendizagem a realizar num tempo de espaço mais amplo, como por exemplo os objectivos para uma disciplina;
- **Objectivos específicos**: que dizem respeito à aprendizagem a realizar num tempo de espaço muito mais curto, como por exemplo os objectivos para uma unidade.

b) Ao domínio:

- **Objectivos cognitivos**: que se referem ao conhecimento e habilidades intelectuais dos alunos e dizem respeito a processos como a memória, interpretação e o pensamento crítico;
- **Objectivos afectivos**: que dizem respeito aos interesses e atitudes dos alunos;
- **Objectivos psicomotores**: que respeitam às habilidades motoras a serem adquiridas pelos educandos.

Para Davies (1979), um objectivo deve conter dois elementos: o *conteúdo* e o *processo*, mas que mesmo assim não devem tornar-se a conclusão em si, pois ambas as dimensões requerem contexto e significado, pelo que um objectivo deve ser formulado de um ponto de vista bidimensional com inter-relações entre cada comportamento e itens do conteúdo onde o professor deve dizer aos alunos os níveis de rendimento e de conhecimento que deles serão atingidos. Para tanto, os objectivos devem ser formulados de maneira exacta, sem ambiguidades e devem ser observáveis e mensuráveis. Diz o autor ainda que, numa sequência lógica, os objectivos devem ser formulados no início da planificação, imediatamente após serem estabelecidos os propósitos gerais da mesma, devendo existir coerência

entre os objectivos específicos e os objectivos gerais e que os objectivos seleccionados sejam de facto significativos para os alunos.

Quanto à selecção dos conteúdos de ensino, Martins (1985:103), no seu estudo denominado “*Didáctica Geral - fundamentos, planeamento, metodologia e avaliação*”, defende que toda a aprendizagem, por ser parte do aluno, fundamenta-se no conteúdo da matéria que deve relacionar-se, intimamente, com os objectivos estabelecidos e com as características do educando e do contexto que o rodeia.

Defende, também, que aqui existe uma grande diferença entre o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno. Ou seja, no ensino tradicional centrado na matéria, o professor considera o conteúdo como ponto de partida, sendo o objectivo e a sequência didáctica estabelecidos a partir do manual e ignorando as características, tanto do contexto como do aluno. O ensino de hoje, mais moderno, construtivo, participativo e centrado no aluno argumenta que na selecção dos conteúdos se deve partir do propósito geral para os objectivos e a seguir para o conteúdo da matéria, pois o conteúdo é algo dinâmico, flexível e muitas vezes reorganizável. O conteúdo, neste caso, consiste num conjunto que envolve não só os conhecimentos mas, também, habilidades e atitudes organizado a partir de factos concretos passando para os conceitos, daí para princípios e, posteriormente, para níveis mais abstractos.

A selecção adequada dos conteúdos requer do professor um bom conhecimento da disciplina que lecciona a ponto de o capacitar para uma discriminação eficiente quanto ao que mais importante deve leccionar para o aluno, sendo extremamente importante que haja uma actualização permanente do professor para uma melhor resposta face às necessidades dos alunos.

No que concerne à escolha das actividades (ou procedimentos de ensino), o autor do estudo anteriormente citado, refere que corresponde à fase do planeamento em que o professor deve seleccionar todos os aspectos da sua acção tidos como mais eficientes nas mudanças comportamentais estabelecidas como objectivos, pelo que a selecção das actividades de ensino deve assentar nos objectivos formulados, nas mudanças comportamentais pretendidas e nas características da realidade, isto é, a comunidade, o aluno e a escola.

Para o autor, as actividades de ensino correspondem às acções do professor que dizem respeito à orientação e controle da aprendizagem e às acções que se referem à organização do ensino a fim de facilitar ao aluno o alcance dos objectivos traçados, pelo que planear experiencias de aprendizagem que incentivem o aluno à procura das soluções, à elaboração de conceitos, ou seja, que no fundo propiciem observação, experimentação, solução de problemas, debates, entre muitos outros, é o que deve ser feito pelo educador para um ensino que se pretende moderno e activo.

Por tudo isto, achamos razoável poder afirmar que ter os objectivos bem definidos em função das metas estabelecidas, ter a capacidade de seleccionar os conteúdos mais importantes e seleccionar as actividades mais adequadas é “meio caminho andado” para um ensino-aprendizagem eficaz, com sucesso e partilhado por todos, como tal deve ser exigido ao professor o melhor conhecimento possível sobre a natureza da aprendizagem e das características dos alunos.

3.3. A didáctica e as estratégias de ensino

A escolha, da nossa parte, em relacionar os conceitos “*didáctica e estratégia*” não é feita ao acaso, mas de forma deliberada por acharmos que os dois conceitos estão intimamente ligados, tendo em conta algumas investigações e/ou estudos sobre o assunto.

O termo “*didáctica*” já vem de tempos antigos sendo usado pela primeira vez em 1629 quando Ratke escreveu aquilo a que chamou de “*aforismos didácticos*”, mais tarde definido por Comenius na sua obra *Didáctica Magna* (1657) como “*arte de ensinar tudo a todos*”. No entanto, a definição do conceito se parecia satisfatório a início, não é menos verdade que foi alvo de uma análise mais refinada face às diversas interpretações e evoluções que se têm dado à palavra *ensino* (Martins, 1985:62).

Por exemplo, e de acordo com Martins, se analisarmos do ponto de vista da escola tradicionalista, então didáctica é sinónimo de instrução, mera transmissão de conhecimentos o que, segundo esta óptica, faria com que o conceito consistisse numa doutrina da instrução. Pelo contrário, na óptica de uma escola moderna e progressista (como por exemplo o movimento Freiriano de que já falamos anteriormente), a preferência vai no sentido de dar ao ensino uma dimensão bem mais ampla do que instrução, uma vez que a educação é também formação intelectual e moral, ou seja, a formação do homem.

Perante estas duas linhas de pensamento e se analisarmos a opinião de outros autores, facilmente damos conta que no mundo actual, onde o uso das novas tecnologias é cada vez mais uma realidade, a maioria das opiniões apontam para uma definição do conceito muito mais próximo da óptica moderna e progressista do que da óptica tradicionalista.

Por exemplo, para Veiga (2004:41), a didáctica foi colocada como algo capaz de instruir tecnicamente o professor sobre o que ele deve fazer em sala de aula, como fazer e quando fazer, sendo concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo de ensino-aprendizagem e contribuindo dessa forma para a aquisição de procedimentos e o bom desenvolvimento educacional.

Acrescenta ainda que a didáctica ganhou novos rumos e por isso o enfoque da mesma, no âmbito de uma pedagogia crítica, é o trabalhar no sentido de ir além dos métodos e das técnicas, procurando unir escola e sociedade, teoria e prática, conteúdo e forma, ensino e pesquisa, ensino e avaliação e a relação professor- aluno. Tornando-se mais crítica, a didáctica terá a tarefa de ajudar professores e alunos e assim ultrapassar o tradicionalismo que foi durante muito tempo imposto como ideal de desenvolvimento e educação. Assim, abrem-se os caminhos para que os seus princípios assentem na ideia de reflexão como um dos principais pontos de actuação da actividade docente, sendo também necessário que o professor tenha interesse em repensar o ensino e a aprendizagem, principalmente, face às contantes mudanças sociais e tecnológicas que ocorrem todos os dias na nossa sociedade.

Na mesma linha de pensamento de Veiga, segundo Karling (1991:34) cit. In Ferreira (2007:23-24):

“A didáctica é a ciência, a técnica e a arte de bem orientar a aprendizagem e de conseguir que o aluno queira aprender, sendo ciência, enquanto se fundamenta em princípios científicos e técnica, enquanto aplica princípios na acção docente. A didáctica ensina como o professor deve agir para conseguir que o aluno aprenda da melhor forma possível,

a orientação de como proceder em sala de aula, indicando quais as técnicas mais eficientes a serem aplicadas”

Em síntese, e segundo o autor, a didáctica deve ajudar não só o professor mas, também, o aluno, ajudá-lo a aprender a estruturar as informações para ter pensamento autónomo, original e a ser criativo, sendo através da didáctica que o professor se orienta quanto às maneiras de trabalhar, de envolver o aluno, conseguir a sua participação activa e tornar a aprendizagem útil. No fundo, o objectivo da didáctica é levar os alunos a “auto-educarem-se” e a aprenderem por si mesmos através de estímulos, orientações e técnicas adequadas, tendo a didáctica um papel primordial ao ajudar na escolha das melhores estratégias, do material e recursos mais importantes, na criteriação dos conteúdos e da avaliação, tudo no sentido de tornar o ensino-aprendizagem e a prática lectiva em sala de aula mais profícua.

Para Mazzioni (2009), a tarefa dos professores deve ser caracterizada permanentemente pela busca da articulação do ensino com o aluno de modo a serem cumpridos os objectivos a que se propõem, sendo por isso determinante a forma como preparam as suas actividades para a prática lectiva em sala de aula, especificamente as estratégias de ensino mais significativas a utilizar, o que se torna mais evidente na área das ciências económicas ou contabilísticas uma vez que o ambiente externo que as rodeia é altamente exigente devendo ser proporcionado um nível de formação o mais sólido possível.

A autora, citando Petrucci e Batiston (2006:263), considera que se embora a palavra estratégia foi, historicamente, associada à arte de planeamento de acções militares e se hoje está muito em voga quando nos referimos ao contexto empresarial, não é menos aceitável poder afirmar-se que possui estreita ligação com o ensino uma vez que ensinar requer arte por parte do professor em envolver o aluno, em promover a curiosidade do mesmo e fazê-lo participar activamente no processo.

Nesse sentido, se a didáctica “*é a técnica e a arte de bem ensinar e orientar a aprendizagem*”, as estratégias de ensino referem-se aos meios utilizados para o fazer correctamente visando, acima de tudo, a consecução de objectivos estabelecidos, daí entendermos que ambos os conceitos se relacionam ou complementam.

Também para Lopes e Silva (2011:135-140), o termo “*estratégia*” implica um plano de acção para conduzir o ensino numa direcção a objectivos previamente fixados, traduzindo-se tal plano num modo de usar métodos e meios para atingir resultados. Na verdade, entendemos que quando abordamos este capítulo da prática lectiva em sala de aula todos os pontos a abordar acabam por se relacionar uns com os outros tal como os autores citados quando defendem que duas das características essenciais a um professor eficaz é considerar os objectivos e as actividades a serem desenvolvidas em cada conteúdo e que só assim será possível conceber uma boa estratégia de ensino.

Segundo Roldão (2010:55-57), a estratégia, do lado do professor, não se resume apenas aos aspectos da organização sequencial e lógica do assunto dado num qualquer conteúdo curricular. Na lógica da concepção de ensino como “*acção intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem em alguém*”, a estratégia assume um papel relevante. Toda a concepção e planificação, desenvolvimento didáctico, regulação e avaliação do aluno é concebida numa perspectiva de natureza estratégica, pelo que “*o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem*”.

Como facilmente se percebe não podemos afirmar que exista uma estratégia perfeita ou uma melhor do que outra. O que entendemos é que há estratégias que provavelmente são melhores para determinado conteúdo, mas que podem não o ser para outro. Inclusive, para Vieira e Vieira (2005:17), há de facto um leque amplo de estratégias e que devem ser classificadas com alguma criteriedade, pois ao conceber uma estratégia de ensino esta deve ser avaliável para se aferir da sua validade e adequação, tanto em termos de processo, como em termos de resultado de aprendizagem.

A estratégia não é assimilável a uma actividade ou a uma técnica, pois um mesmo conjunto de actividades ou tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes dependendo da concepção e finalidade que o professor pretende alcançar, enquanto para uma mesma estratégia, podem-se escolher técnicas e recursos variados. O que é comum em ambos os casos é a maximização das aprendizagens por parte dos alunos (Roldão, 2010:58-59).

Hoje deparamo-nos com uma escola com salas de aula cada vez mais heterogêneas, com diferenças significativas na aprendizagem, pelo que cabe ao professor ser o estrategista, nunca num sentido de competição, mas num sentido de desenvolvimento de modelos de ensino, de gestão de sala de aula e de definição de estratégias, que envolva todos, ajustando níveis de apoio, os ritmos e os processos, a complexidade das tarefas, as diferenças contextuais e integrando as opções didáticas de modo a fazer progredir o aluno com um menor rendimento para níveis próximos dos que tem melhores resultados (Carvalho, 2011)

Resumindo, há de facto um grande leque de estratégias de ensino que podem e são utilizáveis (como por exemplo, aulas expositivas, palestras, debates, ensino em grupo, jogos, entre outras e que abordaremos novamente na parte prática deste trabalho dando destaque apenas àquelas que realmente foram utilizados no trabalho de campo - entendemos que fará mais sentido desta maneira - do que estar a enumerar um elevado número de estratégias e respectiva descrição mas que não foram usadas aquando da nossa prática lectiva) umas mais adequadas, outras menos, dependendo da aplicabilidade das mesmas à área de ensino, à escola e ao contexto da turma, daí que para nós é mais importante destacar a ideia de Petrucci e Batiston (2006) quando realçam que as estratégias apresentadas não são absolutas, nem imutáveis, mas sim ferramentas que se podem adaptar, modificar, reutilizar ou associar a outras, conforme o professor julgue conveniente e apropriado fazê-lo, tudo num sentido de elevar os padrões de excelência de resultados dos alunos ou educandos.

3.4. Os métodos e as técnicas de ensino: de “mãos dadas” na sala de aula

Tal como Giordano (1997), também para nós e tendo em conta o propósito deste projecto, mais importante do que enumerar ou dissecar as características dos variados métodos e técnicas de ensino é conseguir registar a finalidade básica dos mesmos: a de proporcionar um modo de agir eficaz e eficiente do professor com vista ao engrandecimento da aula para uma melhor assimilação do assunto em discussão.

Neste sentido, tendo em conta um estudo de Amaral (2006:1-5), para melhor entendermos o referido binómio será importante aprofundarmos os significados de método e técnica e as suas mútuas relações, sempre inserido num contexto determinado pelos objectivos estabelecidos e pelos conteúdos a leccionar. Por isso, segundo o autor, existem uma série de questões que devem ser tidas em conta quando abordamos este tema, no sentido de uma melhor clarificação do mesmo, como por exemplo: *Será que um determinado conteúdo programático pode ser abordado só de uma forma ou o mesmo pode ser alterado pelo método de ensino? Existirão técnicas exclusivas para cada método ou poderão ser usadas várias técnicas no mesmo método? Que relações existem entre métodos e técnicas no processo de ensino-aprendizagem? E qual a relação com os conteúdos, os objectivos e os recursos didácticos?*

A passagem de uma escola passiva para uma escola activa fez surgir a necessidade de outras abordagens sobre o binómio em causa, pois a uma aprendizagem passiva onde os métodos se baseavam unicamente na memorização de regras, conceitos, fórmulas e verdades tidas como absolutas, seguiu-se uma aprendizagem activa e construtivista onde os métodos e as técnicas de ensino se relacionam cada vez mais com vista à facilitação da aprendizagem, daí que os conceitos “métodos” e “técnicas” sejam, por vezes, confundidos, sendo fundamental que se distingam.

Para Nérici (1997:225), método de ensino é o conjunto de momentos e técnicas logicamente coordenadas tendo em vista orientar a aprendizagem do aluno para determinados objectivos, levando-o a elaborar conhecimentos, a adquirir técnicas ou habilidades e a incorporar atitudes e ideais. Já a técnica de ensino engloba os recursos existentes e a maneira de utilizá-los para a efectiva aprendizagem do aluno, não sendo correcto, na opinião do autor, falar em técnicas novas ou velhas, pois todas são válidas desde que sejam aplicadas de modo activo propiciando a reflexão e o espírito crítico.

Acrescenta ainda que o método de ensino, na pedagogia moderna ou construtivista, deve criar condições e oportunidades de auto-educação ao aluno, ou seja, autonomia e confiança, pelo que se espera que o aluno ande pelas suas próprias pernas, usando a sua própria cabeça.

De acordo com Piletti (2004:102), o método tem como significado etimológico o “caminho a seguir para alcançar um fim”, ou, então “são os meios adequados para realizarem objectivos” (Libâneo, 1991:150). Para este autor, os métodos de ensino intermedeiam as relações entre o professor e o aluno, constituindo condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes do processo de ensino, considerando, por isso, que ao eleger o método de ensino, o professor, deverá fazê-lo analisando a realidade em que a instituição está inserida, os conteúdos e os objectivos traçados, relacionando todos

esses elementos a fim de promover adequadamente a relação ensino aprendizagem. Quanto às técnicas de ensino, segundo o autor, são componentes dos métodos, definindo-as como mecanismos utilizados pelo professor para atingir um objectivo tendo em conta sempre o método eleito. Defende ainda que existem diversos tipos de técnicas, no entanto, o que importa é defini-las segundo dois critérios: as centradas no professor e as centradas no aluno.

Segundo Vasconcelos (1996), método de ensino é o caminho escolhido pelo professor para organizar as situações ensino-aprendizagem, sendo a técnica a operacionalização do método. Considera ainda que, aquando do planeamento, o professor deve antever quais os métodos e as técnicas que poderá desenvolver com o seu aluno em sala de aula e juntamente com os alunos devem ir avaliando quais são os mais adequados aos diferentes saberes, ao perfil do grupo, aos objectivos e aos alunos como sujeitos individuais. Nesse processo participativo, o professor deve indicar claramente quais as suas opções didácticas e o que pensa e o que espera do aluno como indivíduo aprendiz.

A aprendizagem deve ser encarada como um acto voluntário, portanto não se deve forçar as pessoas a aprender, deve-se, sim, facilitar aprendizagem. Por isso, para que a aprendizagem aconteça é fundamental que exista um método pedagógico, pois é através deste que a atenção se desenvolve, o aluno aprende e o professor ensina. Os métodos e as técnicas constituem-se como instrumentos fundamentais à disposição do professor, contribuindo, como já referimos, para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (Castro, 2006:6-8).

Este autor, na nossa opinião, define e diferencia de uma forma extremamente clara ambos os conceitos. Assim, define **método pedagógico** como:

“Um conjunto de princípios com carácter estratégico que orientam a maneira de conceber a aula e se concretizam numa série de acções desenvolvidas pelo professor no sentido de alcançar os objectivos de aprendizagem sejam eles novos comportamentos, conhecimentos ou atitudes. O método pedagógico constitui o conjunto de meios que possibilitam o alcance de um determinado objectivo concreto pré-definido para a situação de aula e contribui directamente para orientar o modo como se gere a transmissão de conhecimentos”.

O professor não deve usar só um método ou sempre o mesmo método, deve, antes, adequar e experimentar vários métodos e seleccioná-los de acordo com todas as condicionantes do processo de formação do aluno, ou seja, o papel do professor, do aluno, o seu grau de autonomia, o tipo de objectivos, bem como o tipo de aptidões/competências a adquirir.

Já que no respeito às **técnicas de ensino**, as mesmas são:

“O conjunto de procedimentos que permitem alcançar os objectivos pré-determinados, ou seja, o conjunto de atitudes, procedimentos e actuações que o professor adopta para utilizar correctamente os diversos instrumentos da aula de que dispõe: o gesto, a palavra, a imagem, o jogo, entre outros”.

Para este autor, as técnicas se devem-se complementar e articular entre si, não devendo ser utilizadas isoladamente, tal como os métodos em que se integram. Deve ainda o professor, na previsão das técnicas a adoptar, sequenciá-las, permitindo situações diversificadas em sala de aula tendo em conta uma maior eficácia quanto aos resultados a atingir.

Segundo Amaral (2006), na prática lectiva em sala de aula existe uma indissociabilidade entre conteúdos, métodos e técnicas de ensino, de tal forma que a mudança de qualquer um tem influência nos demais, da mesma maneira que tais elementos estão intimamente associados aos objectivos educacionais e às concepções de base, sendo importante que o professor jamais perca de vista esses objectivos e esteja constantemente na procura do método de ensino capaz de viabilizá-los coerentemente.

Concluindo, segundo Barbosa (2001:12-15), o critério principal para a decisão do professor sobre qual o método e técnica adequada deve ser aquele que dê resposta à situação concreta, aquele que dê uma resposta às características, capacidade, objectivos, necessidades e oportunidades, recursos e circunstâncias, não só do aluno, mas de todo o ambiente que o rodeia e de todos os agentes envolvidos na sua educação. Por isso, cabe ao professor analisar as situações e decidir, com os alunos, quais os melhores procedimentos, métodos e técnicas a utilizar.

Não se deve esquecer, segundo o autor, que a cada momento de aprendizagem deve corresponder um tratamento particular uma vez que a mesma técnica pode não ser adequada a situações diferentes. É imperioso o professor estar atento a tudo o que se passa à sua volta, à reacção dos alunos, ou seja, avaliar continuamente e a partir daí adoptar o método e a técnica mais conveniente sabendo que existe um número alargado de métodos e técnicas e que nem sempre é fácil discernir qual delas é que melhor se adequa ao ensino pretendido.

3.5. O uso e a selecção adequada dos recursos didácticos na prática lectiva

Segundo Castro (2006), alguns professores colocam a si mesmo questões que se tornam fundamentais serem respondidas aquando do planeamento das aulas, como por exemplo: *Porque é um recurso mais adequado do que outro? Como seleccionar os recursos para uma aula? Ou qual o resultado que se obtém com este ou aquele recurso?*

Na verdade não podemos, de acordo com o autor, dar respostas lineares às questões acima pois não existe uma fórmula uniformizada para a selecção deste ou daquele recurso pedagógico ou para a combinação ideal entre eles. O professor deve, depois de fazer uma análise cuidada à turma, definir qual a estratégia a aplicar tendo em conta que por mais sofisticados que sejam os recursos nem sempre poderão ser úteis para todo o tipo de aulas.

O autor considera como recurso didáctico todo o material utilizado no processo de ensino-aprendizagem com o objectivo de o tornar mais eficiente e eficaz. De entre os vários objectivos que se pretende com o uso dos recursos didácticos, destaca-se o fortalecimento do espirito critico e um ensino mais objectivo e concreto, mais próximo da realidade e permitindo uma maior qualidade ao melhorar a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores, não esquecendo que cada situação de aprendizagem é singular, logo a selecção dos recursos deve ser original e obedecer a situações específicas e particulares.

Para Karling (1991:251), recursos de ensino são os recursos humanos e materiais que o professor utiliza para auxiliar e facilitar a aprendizagem e podem ser classificados em recursos visuais, auditivos, audiovisuais e múltiplos, garantindo através de todos esses recursos um ensino sistematizado, dinâmico e eficaz. Por isso, os recursos devem ser usados para facilitar, acelerar e intensificar a aprendizagem e simplificar a tarefa do aluno pois, segundo o autor, os recursos didácticos auxiliam enormemente a comunicação, a compreensão e a estruturação da aprendizagem cognitiva. A utilização dos recursos correctos e adequados permite que o aluno goste mais de uma disciplina ou matéria e que desperte o seu interesse, incentivando-o e tornando a aula mais dinâmica e proveitosa para todos os envolvidos.

Libâneo (1991), também considera como meios de ensino os recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino-aprendizagem sendo tarefa e preocupação do professor observar se os alunos constroem e utilizam os recursos didácticos da forma mais adequada durante a prática lectiva.

De acordo com Barbosa (2001:15-16), o professor ao seleccionar os recursos didácticos deve ter em conta determinados aspectos: verificar se são adequados à metodologia escolhida, analisar se são adequados aos objectivos que se pretende alcançar, verificar se conhece e sabe usar o recurso, testá-lo para confirmar as condições de funcionamento e planear as etapas do seu uso para evitar imprevistos e eventuais falhas.

O autor considera que a utilização dos recursos didácticos não pode ser um fim em si mesmo, mas sim um meio para melhor concretizar os objectivos da aula. Os recursos não podem ser um produto acabado sem qualquer possibilidade de exploração por parte dos alunos, no entanto, o professor deve ter também

a consciência que o excesso de utilização do mesmo recurso pode provocar fadiga e causar desinteresse aos alunos. Por isso, o professor não deve escolher os recursos que mais lhe agradem, mas sim optar pelo meio mais apropriado a cada situação particular de ensino.

De acordo com Ferreira (2007), no uso eficaz dos recursos didáticos devem ser considerados a adequação entre conteúdos e as técnicas de ensino e a qualidade dos materiais disponíveis, tais como os equipamentos e o ambiente da sala de aula. Considera que deve ser efectuada uma preparação prévia, quais os objectivos do uso dos recursos, a orientação para a exploração desses recursos de ensino, bem como a promoção intelectual do aluno. Contudo, nem sempre é só vantagens pelo que considera que a utilização dos recursos tem aspectos positivos (diminuição do verbalismo, a simplificação das descrições, maior objectividade, maior controle na exposição, aumento do dinamismo da aula, melhorar a estrutura, organização, coerência e sequência das aulas, entre outros), mas também pode ter aspectos negativos (redução da capacidade de abstracção e imaginação, impedir o exercício da reflexão, promover a desatenção ou, ainda, reduzir o diálogo e a capacidade de expressão oral).

Existem muitas classificações do tipo de recursos que auxiliam o professor o que dificulta o nosso trabalho de encontrar uma lista completa única, sendo que normalmente os meios que mais se utilizam são o quadro de giz, ilustrações, powerpoint, retroprojector, cartazes, filmes, dvd's, computador e internet, o caderno diário e o manual do aluno (no nosso caso, abordaremos novamente esta classificação na parte prática deste nosso estudo, comentando aqueles que mais foram utilizados na nossa prática lectiva supervisionada).

3.6. As novas tecnologias (TIC's) para um ensino construtivo e participativo

De acordo com Tornero (2007:11) cit. *In* Duarte (2011:2), a passagem do século XX para o século XXI significa a passagem de uma sociedade baseada nas relações materiais para uma sociedade com predominância nas relações virtuais em que perdem espaço as relações físicas e ganham relevo as relações através da tecnologia. Pensar que a escola é o único centro de progresso científico e social deixou de ser uma realidade, pelo que hoje o conhecimento vai muito para lá das quatro paredes da sala de aula. A este respeito atente-se na afirmação de Carpenter e McLuhan (1974:155) citado por Duarte (2011:14):

“Nas nossas cidades, a maioria do ensino acontece fora da escola. A quantidade de informação transmitida pela imprensa, revistas, filmes, televisão e rádio, excedem em muito, a quantidade de informações transmitida pela instrução e textos na escola. Este desafio tem destruído o monopólio do livro como instrumento de ensino e derrubou as paredes da sala de aula.”

Perante isto, não será de admirar que a escola já não seja vista como a única depositária privilegiada do saber, nem tão pouco os professores como mestres possuidores de todas as capacidades e conhecimentos, pelo que na última década houve necessidade de tanto as escolas como os professores se transformarem, inovarem, reeducarem e reeducarem-se, no sentido de acompanharem as enormes mudanças que vão ocorrendo a uma velocidade galopante. Por isso, aos poucos e poucos a introdução do computador e de outras novas tecnologias como factor educativo tem vindo a ser uma realidade, ainda que aproveitada menos por uns e mais por outros (Duarte, 2011:40).

Devemos, contudo, ter em atenção que o uso de computadores só por si não gera melhoria no ensino. Aliás pensar-se que a simples introdução de tecnologia em sala de aula é sinal automático de sucesso e de melhoria no processo de aprendizagem é um erro mais do que comprovado (Burbulles e Callister, cit. *In* Carvalho, 2009), pois, imensas vezes, o que acontece é que os professores utilizam as tecnologias para ensinar aos alunos da mesma forma como o fazem quando os mesmos não eram utilizados, esquecendo-se que os efeitos reais a nível pedagógico do uso das TIC's dependem essencialmente das actividades realizadas pelo aluno, do seu nível de envolvimento, da estratégia a utilizar e de toda a interacção que se estabelece entre os alunos e o próprio professor (Jonassen, 2007:15 cit. *In* Rosa, 2000). A este propósito, Rosa (2000), de acordo com Sanmartin (1994), acrescenta que a qualidade educativa da tecnologia usada depende mais do método de ensino e das actividades realizadas e não tanto da própria tecnologia, o que só assim tornará possível o desenvolvimento de processos de aprendizagem numa vertente activa, construtiva ao invés de uma vertente passiva ou tradicional.

A integração dos meios tecnológicos no ensino, segundo Campuzano (1992) citado por Duarte (2011), deve ter em conta certos princípios dos quais destacamos o facto de que o professor não deve ser substituído pelos meios, o facto de que o uso dos recursos tecnológicos deve ser reflexivo, crítico e adaptado à realidade e capaz de proporcionar aprendizagens significativas e reflexivas e o facto de que

as TIC se devem integrar numa pedagogia inovadora tendo em conta os novos modelos de ensino-aprendizagem e as mudanças no papel dos alunos e dos professores.

As potencialidades das TIC's na educação são, de facto, múltiplas, quer em termos de exploração dos mesmos, quer em termos de objectivos a atingir com essa mesma exploração, sendo apresentadas algumas vantagens do uso das mesmas num estudo realizado pela OCDE¹², como por exemplo o acesso interactivo a recursos didácticos ou a comunicação interactiva entre todos os que participam e influenciam o processo educativo.

Para Papert (1997:34), o uso da nova tecnologia pode abrir aos alunos novas possibilidades de aprendizagem, tanto emocionalmente como cognitivamente o que, de acordo com Ponte (1991:70-71), lança também um grande desafio à Escola visto que *“estamos perante a necessidade de uma mudança de filosofia no que respeita aos objectivos do ensino, impondo-se uma profunda revolução pedagógica, uma nova concepção do saber, pelo que a perspectiva de ensino terá de ceder definitivamente o lugar à perspectiva de aprendizagem”*

Tendo em conta o âmbito do nosso estudo, importa referir também que as TIC's devem estar ao dispor de todos quando usados na sua vertente ferramenta como recurso e “consultor” nas novas aprendizagens:

“Mais do que a visão do computador como substituto do professor, importa reter a ideia de que funciona como “consultor” para assistir os alunos, devendo o professor continuar presente mas agora num novo papel: o de organizador e coordenador das diversas actividades” (Ponte, 1991:58).

Perante a cibercultura com que nos deparamos hoje, jamais as TIC's podem ser desprezadas pela escola e pelos professores em sala de aula devendo funcionar, por isso, como instrumento ou ferramenta de apoio à apresentação das matérias ou dos trabalhos dos alunos, como recursos didácticos constituindo-se como auxiliares que desenvolvem competências gerais ou conhecimentos em áreas específicas, como fonte de informação (por exemplo, através de visionamento de vídeos) ou ainda como desenvolvimento e apoio à distância (por exemplo, quando comunicamos com os alunos por e-mail ou plataformas de aprendizagem) (Duarte, 2011:92-93).

Em suma, as TIC's podem ser várias e diversas (Wiki, filmes, PowerPoint, entre outros), no entanto, como a descrição e importância de algumas tecnologias utilizadas na nossa PES serão alvo de explicitação mais específica na parte prática deste relatório, não nos parece fazer sentido estar a enumerá-las neste momento daí a nossa opção de abordarmos este tema de uma forma mais genérica.

¹² Estudo “Information and Communication Technology (ICT) and the Quality of Learning”, apresentado em 1998, por Edwin James e disponível em <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/red8.pdf>.

Capítulo IV – Currículo, Planificação e Avaliação

4.1. O conceito de currículo

A escola, enquanto instituição formal de educação, deve criar condições que potenciem a aquisição de competências a três níveis (saber-saber, saber fazer e saber ser/estar), já referidos anteriormente. Para que possa levar isso a bom termo, ao invés de ministrar programas escolares que pouco mais são do que “receitas padronizadas” do acto de ensinar, em que momentos e de que forma, deverá organizar-se enquanto contexto educativo tendo por base *“o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade”* (Roldão, 1999:44).

Esta noção estática do acto de ensinar suportava-se numa noção de currículo em que este era entendido *“como um produto ou plano mais ou menos rígido. Esta concepção curricular pressupunha uma visão dualista: por um lado, um plano previamente determinado que orientará a acção, por outro, uma fase de implementação de tomada das decisões, à priori”* (Flores e Flores, 2000:28).

No entanto, falar de currículo pode conduzir a entendimentos diversos dada a complexidade que envolve o próprio conceito uma vez que não é consensual o seu significado, pois como nos diz Pacheco (1996), *“é um conceito polissémico, que não um sentido unívoco”*.

Para alguns autores, nomeadamente, Taylor, Good, Taba e Johnson (1996) cit. In Pacheco (2000:15), o currículo pode ser definido como programa, representando um conjunto de conteúdos a ministrar, previamente qualificados e que deve ser implementado em função de resultados de aprendizagem. É, por tais motivos, bastante estruturado, sendo organizado com base em objectivos predefinidos a atingir.

Segundo a LBSE (Lei nº 49/2005, de 31 de Agosto), o Currículo Nacional refere-se à implementação de contextos educativos que fomentem aprendizagens significativas e culturalmente referenciadas. Por estas razões, os profissionais de educação vêem-se confrontados com uma realidade profissional que lhes exige conhecimentos, saber fazer, atitudes e rigor. Uma realidade que se insere num quadro de mudança conceptual da escola em que, partindo do conhecimento dos alunos, se deve criar condições para a construção de conhecimentos nas várias áreas do saber:

- ✓ *Uma mudança que privilegia os processos de aprendizagem ao invés de considerar quase exclusivamente os produtos;*
- ✓ *Uma mudança que parte de uma visão holística do ser humano e assume o processo de aquisição de competências de cada um, como construção social e culturalmente mediada.*

Esta mudança conceptual torna, como defende Patrício (1983:61), *“o processo educativo num processo eminentemente relacional e dinâmico, numa relação entre um sujeito educativo e um agente educativo”*, daí que com o contributo da Sociologia da Educação tenha surgido uma nova visão de currículo, mais abrangente, flexível, centrada essencialmente nas aprendizagens, definido por Formosinho (1991:44) *“como tudo o que é apreendido pelos alunos, seja ou não objecto de transmissão deliberada”*.

Para Zabalza (1997), currículo significa “ *o conjunto de aprendizagens desenvolvidas tanto dentro, como fora da escola, sempre que tenham sido planificadas e guiadas por esta*”, reforçando, posteriormente, esta sua primeira definição “*...como consequência da intervenção não só directa, mas também de forma indirecta da própria escola*”.

Assim, o autor alarga os espaços de acção educativa e profissional do desenvolvimento curricular, pois não é preciso que a escola as planifique, as guie e esteja presente nessas aprendizagens, basta, apenas, que as torne possíveis, que as reforce e que lhes dê sentido.

Para Roldão (1998:2), o conceito de currículo pode ser definido:

“Pelo conjunto de aprendizagens a proporcionar pela escola durante o percurso escolar, de acordo com as finalidades educativas que se pretendem alcançar, sendo cada vez menos prescritivo e crescentemente reconstrutivo, diferenciador e integrador do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz”.

Nesta perspectiva, de acordo com Flores e Flores (2000:28), o currículo pode ser encarado enquanto processo ou projecto, constituindo-se como um modelo suficientemente flexível, permitindo e induzindo, ao professor, uma postura reflexiva sobre a sua prática educativa. Assim sendo, assume-se como um “*um processo dinâmico que pressupõe a tomada de decisões desde o nível político-administrativo até ao nível máximo de concretização – a sala de aula – da responsabilização do professor*”, pelo que o currículo é o cerne de qualquer sistema educativo de ensino e aprendizagem para a geração que percorre esse sistema e deve proporcionar a cada aluno e/ou grupo de alunos, experiências de descoberta, formação integral e realização pessoal e social tendo por base as vivências pessoais e a cultura da sociedade em que cada um se insere.

De todas as consultas que fizemos, de muitos outros autores que consultamos, o que nos chamou a atenção foi que existe um ponto comum entre todos: o currículo não pode ser concebido como um conjunto de disciplinas organizadas numa lógica de conteúdos. É muito mais do que isso, pois tem um compromisso com os fins da educação, com as experiências que deverão ser desenvolvidas, com as actividades dos professores e dos alunos e com as estratégias que serão usadas no processo de ensino-aprendizagem.

4.1.1.O currículo e o professor

A relação entre professor e currículo que conhecíamos na prática profissional era apenas centrado na execução. Os professores, face aos programas, teriam essencialmente de os passar à prática, de os cumprir com correcção pedagógica o que, de acordo com Roldão (2009:36), não era mais do que “*uma relação de execução com escassa construção ou decisão e com níveis de gestão bastante restritos*”.

Mas, de acordo com a autora, as mudanças em curso no campo curricular e organizacional dos sistemas e das escolas, em consonância com a nova LBSE, requerem um professor que se relacione de outro modo com o currículo. O docente terá cada vez mais de “*decidir e agir*” mediante situações concretas,

“utilizando e organizando” o seu conhecimento científico e educativo, mesmo enquadradas nos currículos e linhas programáticas nacionais. O professor passa de “executor” a “decisor e gestor de currículo”, exercendo a actividade que lhe é própria: ensinar, ou seja, “fazer aprender”. No desempenho das suas funções, o professor exerce ao nível das decisões curriculares um conjunto de mediações “entre as decisões e as opções do projecto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre alunos e órgãos da escola, entre turma e grupos de colegas,...”.

Segundo Leite (2000), face a tempos anteriores, é de acreditar que os professores têm um papel mais activo no domínio e produção do currículo permitindo-lhe adaptar o currículo nacional apresentado, programado e planificado no contexto próprio da sua realidade. É fundamental descarregar a lógica burocrática e normativa para uma lógica de participação activa no desenvolvimento curricular, não só a nível da gestão dos planos curriculares, mas também nos programas, conteúdos, actividades didácticas, definição dos critérios de avaliação e na orientação e acompanhamento dos alunos.

Por isso, actualmente, no domínio do currículo, há orientações que concedem ao professor um papel definitivo na produção do currículo como promotor de toda a decisão curricular o que lhe permite adaptar, no contexto de realização, o currículo nacional apresentado, programado e planificado. Deve ter uma participação activa no desenvolvimento curricular ao nível da programação, articulando-o com as necessidades educativas próprias da escola e dos alunos, fazendo-o de uma forma contextualizada que passa pela gestão dos planos curriculares, programas e/ou conteúdos programáticos, actividades didácticas, produção de materiais curriculares, definição dos critérios de avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos (Machado, 2006:73-76).

Carvalho (2009), nesta linha de pensamento, defende que o professor deve promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

O currículo pode ser visto como uma espécie de *“contrato mútuo”* na qual figuram os compromissos a que se chegou ou o que cada parte tem de cumprir, ou seja, por um lado, o do professor, o que deve e como ensinar, por outro, no que toca ao aluno, o que deve aprender e, por fim, que recursos, experiências e colaboração se devem esperar da colectividade social (Zabalza, 1997:34).

Portanto, faz todo o sentido a opinião de Roldão (1999:18) de que o currículo envolve sobretudo as experiencias de apropriação que desses objectivos farão os alunos e o professor tendo em conta o contexto da comunidade em que inserem. Esta perspectiva atribui ao professor, através do exercício da sua autonomia, um papel e uma responsabilidade absolutamente centrais no sentido de aumentar até ao limite os níveis de apropriação dos objectivos por parte dos alunos considerando as diferenças individuais e as diferentes especificidades contextuais.

Dada a natureza da multidimensionalidade, simultaneidade, imprevisibilidade, notoriedade e historicidade das salas de aula, conseguir desenvolver modelos de gestão curricular que envolvam todos os alunos e ajustar os níveis de apoio, a complexidade de tarefas, os ritmos e os processos de aprendizagem às

competências, às motivações e aos perfis de aprendizagem dos alunos é, de facto, um verdadeiro desafio e requer diferentes competências de gestão a nível curricular (Lopes, 2000:8)

Para Simão (2000:72-74), o professor deve estar consciente que a sua forma de ensinar influencia decisivamente o aluno, pelo que, tendo em conta que qualquer situação de ensino-aprendizagem na sala de aula intervêm dois agentes, professor e aluno, o processo de aprendizagem depende tanto do que o aluno queira saber, do que saiba pensar, assim como dos conhecimentos prévios com que enfrenta a aprendizagem, não esquecendo o contexto em que a aprendizagem tem lugar, controlada em grande parte pela acção do professor. É importante por isso que, de acordo com Carvalho (2009:9), os professores enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino aprendizagem devam instruir estratégias de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas actividades na sala de aula quer nas demais actividades da escola.

A importância do professor como “*distribuidor*” de um saber que era restrito e limitado foi relevante, mas num dado tempo histórico que já passou. Hoje o que continua a justificar, ou até a acentuar, a necessidade social da função dos professores é que estes são indispensáveis porque são (ou devem ser) os que fazem os outros (que hoje são todos cidadãos) aprender um saber que socialmente se considera que lhes é necessário (Roldão, 2010:21).

4.2. Planificação: o conceito e sua importância no processo de ensino-aprendizagem

“Uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesses nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo” prender a ensinar”
(Arends, 2008)

Saber responder a questões como: *Porquê planificar? Que se faz quando se planifica? O que se deve planificar? Quais os critérios usados? Ao que devemos dar mais importância? A que competências? Como avaliar?* são questões que se referem a múltiplos aspectos desde a análise das grandes metas de ensino e das características psicológicas dos alunos até à definição dos objectivos, conteúdos e à selecção das estratégias e das técnicas de avaliação (Domingos, Neves e Galhardo, 1987:118-120)

Segundo Arends (2008:92-95), a planificação é vital para o ensino, sendo uma determinante muito importante daquilo que é ensinado nas escolas, pois o currículo, como é publicado, é depois transformado e adaptado segundo o processo de planificação através de adições, eliminações, interpretações e decisões do professor. Acrescenta o autor que os trabalhos ou estudos que existem sugerem que a planificação aplicada a qualquer actividade melhora os resultados.

Para o professor principiante, o autor, considera que há de facto algumas dificuldades em adquirirem algumas competências de planificação, no entanto, considera que tal se deve ao facto de que se torna difícil para estes aprender com os professores experientes, não só porque estes pensam de forma diferente sobre a planificação, mas também porque abordam a planificação e a tomada interactiva de decisões de uma maneira diferente. Além disso, a divergência na escolha de tarefas e técnicas, bem como o facto de muitos professores experientes *“terem a planificação da aula na cabeça e não no papel”* origina dificuldades de entendimento sobre o pensamento previsto para determinado plano e decisões.

Posto isto, e num sentido de melhor se perceber a importância da planificação em todo o processo de ensino-aprendizagem, convém explicar o **conceito planificação** segundo a perspectiva de alguns autores.

Segundo Martins (1985:82) baseado em Ackoff, planificar é projectar o futuro e as maneiras eficazes para concretizá-lo. A planificação visa a acção, sendo um processo que exige tomada de decisão, tanto no seu início como no decorrer dele, entendendo-se a tomada de decisão como a escolha entre um rol de alternativas para se atingir um objectivo. Neste sentido, a planificação exige a escolha dos objectivos e hierarquização de prioridades, programas de acção e avaliação dos objectivos e do programa. Convém ainda referir que, para o autor, antes de se planificar deve-se pesquisar a realidade, pois ela irá fornecer aquilo que serão os objectivos do planeamento.

Para Escudero cit. In Zabalza (1997:46):

“Planificar é converter uma ideia ou um propósito num curso de acção (...) trata-se de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir e como poderíamos levar a cabo um plano para as concretizar tendo em vista alcançar os melhores resultados possíveis”.

Na pesquisa de Zabalza, chegamos à conclusão que existem três tipos de categorias de professores quando se tenta perceber a razão por que planificam: (1) aqueles que o fazem para suprimir as suas próprias necessidades pessoais (medo, ansiedade, incerteza, ...); (2) aqueles que o fazem como o objectivo a alcançar no final do processo de ensino, os conteúdos que deveriam ser apreendidos para saberem que actividades usar, que materiais preparar, que tempo distribuir pelas tarefas e (3) aqueles que o fazem porque têm na planificação a estratégia de actuação durante o processo de ensino. Para Zabalza, planificar é essencial perante turmas heterogéneas como as que existem hoje nas escolas. Por isso, o desenvolvimento curricular implica uma constante tomada de decisão sendo uma das funções inerentes transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino. Aquilo que era um programa geral, estandardizado, deve ser ajustado às características próprias de uma situação concreta, ao contexto escolar e, posteriormente, à situação específica da turma e dos saberes, sempre através de decisões adoptadas por cada professor.

Ainda segundo Zabalza, são cada vez menos os que defendem modelos de planificação rígidos onde tudo é muito previsto restando pouca margem para o imprevisto. Uma planificação feita sem ter em conta os contextos da turma corre sério risco de ficar pelo papel devido à dinâmica imprevisível do grupo aquando da sua implementação, pelo que planificações feitas no início do ano, muitas vezes por razões administrativas, acabam por se revelar demasiado inúteis visto as turmas com que os professores se deparam na realidade não corresponderem ao que se tinha pré-configurado, defendendo alguns autores, além de Zabalza, que uma planificação deste género pode ser mesmo contraproducente face às características dos educandos.

Por isso, segundo Arends (2008:95-98), a planificação para um ensino que se pretende moderno, interactivo, com risco calculado muitas vezes, é certo, mas também espontâneo, onde a relação entre as partes envolvidas é notória, onde o crescimento é recíproco (professor e aluno) e onde expor a matéria, os conceitos de modo descritivo já não é suficiente, não deve ser rígida, nem inalterável, mas sim flexível e adaptável no sentido de evitar efeitos negativos, principalmente, na limitação das iniciativas dos alunos.

Tendo este nosso estudo como pressuposto principal um contexto de ensino centrado no aluno, então, parece-nos adequado que esteja constantemente presente uma planificação deste género, em que se envolva tudo e todos, em que se desperte nos alunos o gosto pelo *aprender a aprender*, pela pesquisa, pela investigação, salientando-se como tarefas da planificação a escolha dos conteúdos e das competências, os objectivos gerais e comportamentais, a utilização de taxonomias que auxiliam na classificação e interligação das várias variáveis, a metodologia e sequência das actividades propostas, a gestão dos recursos didácticos, a gestão do espaço e do tempo e, por fim, toda a avaliação das aprendizagens, entre os objectivos estabelecidos e os objectivos atingidos.

4.2.1. Planificação de longo, médio e curto prazo

Segundo Arends (2008:101), existe a possibilidade de os professores planificarem para diferentes períodos de tempo, no entanto, planificar a longo prazo não é a mesma coisa que planificar a médio e

curto prazo. Contudo todas são importantes, pois embora possam ser de amplitudes diferentes, são muitas vezes expressos da mesma forma, residindo neste caso a principal diferença no número de objectivos previstos (como é evidente a lista de objectivos para uma planificação de longo prazo é maior do que os objectivos para uma planificação de médio e curto prazo).

De acordo com Domingos, Neves e Galhardo (1987:119-122), os temas de conteúdo são identificados em função do programa proposto e serão mais ou menos amplos consoante o período de ensino a que se destinam. Ao iniciar um ano lectivo, numa **planificação de longo prazo**, é importante que o professor tenha uma perspectiva geral e abrangente sobre o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano. Deve centrar-se naquelas capacidades que se julgam fundamentais e necessárias para atingir as grandes metas propostas e nos temas de conteúdo que se revelam de significado mais amplo num contexto temporal muito mais longo. Para tanto, o professor deve rodear-se de documentos, programas, planificações de anos anteriores, calcular o número de aulas disponíveis ao longo do ano, analisar cuidadosamente os textos do programa, analisar as características gerais da população escolar, organizar e ordenar os conteúdos em blocos, em que cada bloco constitua um todo coerente da aprendizagem a realizar, definindo as competências que deverão ser alcançadas, identificar os conteúdos que se prestem a um tratamento interdisciplinar, encadear actividades tais como visitas de estudo, escolher estratégias adequadas, distribuir aproximadamente o tempo disponível pelas diversas unidades temáticas e definir os processos de avaliação previstos.

Uma **planificação de médio-prazo**, também denominada segundo Arends (2008:118-119) e muitos outros autores de planificação por unidades, associa uma variedade de finalidades, conteúdos e actividades que o professor tem em mente. No fundo, determina o fluxo geral de uma série de aulas durante vários dias, semanas ou até meses, reflectindo muitas vezes a compreensão do professor acerca do conteúdo e dos processos da educação. Normalmente, este tipo de planificação é elaborada com uma quantidade razoável de detalhe, inclusive, serve para definir logo que algumas aulas vão necessitar de materiais de apoio ou outros equipamentos que necessitam de algum tempo para ser disponibilizados. Importante, para Arends, é este tipo de planificação ser feita em colaboração com outros professores para uma melhor interligação das matérias, devendo também ser do conhecimento do aluno mostrando-lhes o mapa geral até onde se quer chegar. Deste modo, podemos auxiliar os alunos a preparar o seu próprio tempo de estudo e a controlar o seu próprio progresso.

Para Domingos, Neves e Galhardo (1987), as linhas orientadoras destes planos por unidade são em tudo semelhantes às definidas para os planos de longo prazo percorrendo diferentes etapas como a identificação e ordenação dos conteúdos, a definição dos objectivos gerais e específicos correspondentes aos conteúdos, a identificação dos conteúdos e pré-requisitos necessários à aprendizagem a desenvolver dos novos conceitos, definição das estratégias a implementar mais adequadas à situação pedagógica e aos objectivos a atingir, identificação dos materiais e dos recursos físicos e humanos existentes, distribuição das aulas pelos diferentes conteúdos e definição das técnicas de avaliação. Após a planificação estar completa começa-se a elaborar os eventuais materiais necessários, como por exemplo fichas formativas, fichas de exercício, powerpoint e outros recursos interactivos como jogos, videos, filmes, entre outros.

No que respeita à **planificação de curto-prazo**, estes autores, definem-na como a planificação respeitante ao dia-a-dia e que concretiza as planificações de longo e médio prazo. Esta planificação é elaborada individualmente pelo professor e destina-se à selecção organizada de um conjunto de objectivos, conteúdos, recursos e estratégias a serem mobilizadas pelo professor para os seus alunos durante uma aula.

Salientam, também, que tão importante como elaborar um plano é ser-se capaz de o contornar, pois uma aula deve ser dinâmica, deve promover as relações interpessoais, a diversidade de interesses e características dos alunos, contudo, tal não significa que se perca o fio condutor que está delineado. Quer isto dizer que ele deve ser flexível ao ponto do professor conseguir inserir novos elementos, mudar de rumo se o exigirem as necessidades e/ou os interesses do momento. Por isso, os professores ao invés de fazerem o plano para si próprio devem fazê-lo para o aluno, especialmente, quando o contexto da aprendizagem dever ser centrado no educando. Numa planificação de curto-prazo deve ser definido o sumário, os novos conceitos a serem leccionados, os objectivos que os alunos deverão atingir, as estratégias e as suas decisões, os recursos necessários à aula, as actividades e os tipos de exercício, o tempo disponível para a execução dos mesmos e os momentos de reflexão e de avaliação. Não nos devemos esquecer que o professor deve ter sempre uma visão de conjunto e de inter-relação dos elementos constituintes do programa de modo que cada situação de ensino-aprendizagem constitua uma peça de um todo.

Arends (2008), acrescenta que este tipo de planificação é aquela que recebe mais atenção por parte dos professores sendo também aquela que os professores principiantes melhor entendem a lógica da exigência detalhada inerente à mesma.

Em suma, julgamos poder afirmar que se os planos de longo prazo constituem o suporte dos planos de médio-prazo, então estes constituem o suporte dos de curto-prazo, e se, por um lado, podem melhorar a motivação do aluno, ajudar a focar a sua aprendizagem e gerir melhor a sala de aula, também pode ter, por outro lado, efeitos negativos se o professor for insensível às ideias dos alunos e não se limitar ao que está estritamente planificado no papel. Para que isso não aconteça, devemos nunca, mas nunca esquecer, como já referimos, que embora seja o professor a direccionar, deve existir interacção com o aluno, pois uma boa planificação deve ser flexível, coerente, precisa e adequada ao perfil desses mesmos alunos.

4.3. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Para Arends (2008:208), quem está numa posição de líder tem a responsabilidade de classificar e avaliar as pessoas que trabalham para eles. Igualmente, os professores também têm de avaliar o desempenho dos seus alunos na sala de aula e mesmo considerando que se trata de uma parte do seu trabalho que muitos consideram difícil e a qual implica uma grande dedicação de tempo, daí que principalmente para o professor principiante seja importante construir um relatório de estratégias eficazes para o efeito, a avaliação e a classificação do desempenho são da maior importância para os alunos e para os pais, pelo que a forma como estes processos são realizados têm consequências a longo prazo.

O mesmo autor refere que, independentemente da importância ou peso atribuído ao processo de avaliação, a verdade é que o mesmo não é gerador de consensos, pois enquanto muitos acham que as notas desumanizam a educação e estabelecem desconfiança entre professores e alunos originando uma ansiedade prejudicial e uma baixa estima para os que tem notas mais fracas, outros consideram que a avaliação é uma função essencial para recolha de informações necessárias à tomada de decisões correctas, decisões que se devem basear em informação relevante, exacta e precisa.

Contudo, relevante é saber como a avaliação é levada a cabo na sala de aula, pois de uma maneira geral, investigadores da educação (Crooks, 1988; Airasian, 2005; Brookhart & Durkin, 2003) cit. *In* Arends (2008:213), concluíram que a forma como se processa a avaliação tem um efeito directo na maneira como os alunos estudam e aprendem.

Observando o art.º10, nº 1 e 2, do Dec. Lei 74/2004, de 26 de Março, avaliar:

“Consiste no processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos. Tem por objecto a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objectivos globalmente fixados”.

Na avaliação das aprendizagens, um dos maiores receios que os professores referem acerca de um ensino diferenciado é o modo como avaliam os trabalhos e projectos quando os alunos se encontram envolvidos em actividades diferentes com diferentes níveis de dificuldade, o que implica por parte do professor uma reflexão sobre a sua filosofia de avaliação (Heacox, 2006:124-126).

Por isso, alguns professores manifestam preocupações relativamente ao modo como as actividades diferenciadas e as notas atribuídas podem afectar o cálculo das notas do final do período. O professor deve assegurar-se que os alunos e os seus pais compreendem que as actividades diferenciadas são apenas um dos factores a ter em consideração no processo de avaliação. As notas finais reflectem não só as actividades diferenciadas, mas também todo o trabalho diário, os testes, as avaliações de desempenho e as tarefas obrigatórias para todos os alunos (Arends, 1999:227-229).

Um professor, no processo de aprendizagem, tem muitos elementos relativos ao desempenho para ter em consideração, logo tem de apreciar comportamentos, conhecimentos, capacidades, atitudes, hábitos e interesses de forma a assegurar informação que permita o desenvolvimento de um conjunto alargado de capacidades e competências (Ministério da Educação, 2001:2).

Para que este processo seja justo e equitativo é, também, necessário que os alunos compreendam claramente as expectativas do professor. Cada actividade diferenciada deve ter critérios de avaliação claros, logo, diferentes tarefas ou procedimentos requerem critérios diferentes. Por exemplo, uma tarefa mais complexa terá um conjunto de critérios diferente duma tarefa mais básica. No entanto, as distinções entre os critérios devem reflectir as diferenças no tipo de trabalho que os alunos estão a realizar. Todas as tarefas, quer sejam básicas, quer sejam avançadas devem ser avaliadas em relação ao maior ou menor cumprimento e empenho dos critérios definidos para essa tarefa. Acredita-se que se os alunos entenderem que trabalhos diferentes têm critérios de avaliação diferentes, se o professor conceber, de forma adequada, as actividades diferenciadas e se tomar precauções para manter a estratificação invisível, os alunos e as suas famílias irão considerar justas as políticas de avaliação do professor (Arends, 1999:227-229).

De acordo com Marques (2010), para os professores o objectivo básico das notas é dar aos alunos (e aos pais) *feedback* sobre o progresso da aprendizagem e sobre a qualidade do seu trabalho. Uma vez que têm de atribuir notas, devem então fazê-lo no sentido de ajudar o aluno a compreender onde se situa na sua aprendizagem contínua (ao nível de iniciação, de progresso ou do domínio ou competência) e para avaliar até que ponto o desempenho do educando reflecte os seus critérios para um trabalho de elevada qualidade.

O professor tem de explicar claramente aos alunos o que está em causa na avaliação dos seus trabalhos, estabelecendo critérios de qualidade e de acordo com os objectivos curriculares visados. Esses critérios devem ser específicos, claros e concisos e através de uma linguagem objectiva devem clarificar exactamente a tarefa que o aluno deve desempenhar. Essa forma clara, explícita e verdadeira, permitirá ao professor estar mais perto de uma avaliação idónea e aceite por todos, sempre no sentido de um crescimento do aluno enquanto elemento central do ensino-aprendizagem, pelo que deve ser este o caminho a seguir (Roldão, 2009:119).

4.3.1. Momentos, funções e modalidades do processo de avaliação

Segundo Sousa (2008), existem dois **momentos de avaliação**, definidos em dois conceitos diferentes:

1) **Auto-avaliação:**

Deve ser estimulada a ser praticada, construindo um processo de participação e implicação responsável de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem. A colaboração activa com o professor na avaliação, permite ao aluno formular um juízo sobre a sua própria actuação, reflectir sobre os seus erros e dificuldades, reconhecendo os progressos realizados. A prática de auto-avaliação favorece a auto-estima e encaminha para a conquista da autonomia.

2) **Hétero-avaliação:**

Aquela que é feita pelo professor com suporte a diferentes instrumentos de avaliação. Quando feita no final do período, tem um carácter qualitativo (informações que são transmitidas aos pais no sentido de indicar as causas das dificuldades reveladas, bem como as estratégias e modo de superação dessas mesmas

dificuldades, sempre com o propósito de formar, ensinar, orientar, motivar, valorizar e qualificar o aluno no seu processo diário de aprendizagem) e quantitativo (reflectida numa escala até vinte valores).

Para melhor se compreender as diferentes **funções da avaliação**, atente-se no despacho normativo nº 338/93, de 21 de Outubro de 1993, onde se estabelece quatro funções essenciais:

a) **Orientação**

Serve de feedback para o aluno e professor em relação ao trabalho por este desenvolvido. No decurso do processo de ensino vai-se analisando como está a decorrer a aprendizagem, e sempre que as circunstâncias o justifiquem, deve introduzir ajustamentos e alterações ao plano que está a utilizar com o objectivo de obter melhores resultados. Deve ser uma avaliação analítica e qualitativa.

b) **Motivação**

A avaliação pode ser encarada como uma motivação no processo de aprendizagem de forma que os alunos vejam os exames como acontecimentos posteriores ao processo de ensino-aprendizagem

c) **Valorização de programas e procedimentos**

Qualquer tarefa de âmbito científico tem de ser avaliada, os métodos didácticos devem ser valorizados, bem com a própria forma de actuação do professor, pelo que às avaliações de qualquer disciplina está subjacente um índice de valorização na acção do professor.

d) **Qualificação ou referência social**

Subjacente à avaliação, existe uma qualificação que é expressa sob a forma de notas escolares, diplomas/certificados e títulos. É esta qualificação que traduz se o aluno está ou não capacitado no que respeita a determinadas aprendizagens, utilizando-se as qualificações, os diplomas ou títulos de referência e controle social.

Bloom, Hastings e Madaus (1971), relacionam a avaliação com a verificação de objectivos educacionais, pelo que em função da finalidade da avaliação consideram três tipos de avaliação: (1) preparação inicial para a aprendizagem; (2) verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem e (3) controlo sobre se os alunos atingiram os objectivos previamente fixados.

As **modalidades de avaliação** legalmente conhecidas, segundo o despacho normativo nº 1/2005, de 5 Janeiro de 2005, são:

✓ **Avaliação Diagnóstica**

Não é uma modalidade, mas sim uma sub-modalidade, enquadrada nas avaliações formativas e sumativas. Pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão sendo propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base àquelas no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes. Este tipo de avaliação é fundamentalmente utilizada no início de novas aprendizagens, sejam estas representadas por uma simples unidade de ensino, por um segmento mais longo do programa ou pelo programa de todo o ano escolar. Com esta avaliação podemos verificar se o aluno está na posse de certas aprendizagens anteriores que servirão de base à unidade a começar. A essas aprendizagens chamamos de pré-requisitos dos comportamentos a adquirir, ou seja, os conhecimentos, as atitudes ou aptidões à aquisição de outros conteúdos.

✓ **Avaliação Formativa**

Baseia-se na recolha permanente, pelo professor, de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem. Não se deve restringir ao campo cognitivo ou dos conhecimentos, mas deve integrar dados relativos às competências adquiridas, capacidades, atitudes e destreza. É este tipo de avaliação que determina o progresso da aprendizagem. Para se proceder à aplicação de uma ficha formativa há que, primeiramente, elaborar uma matriz correspondente às matérias a tratar. Esta forma de avaliação permite adoptar atempadamente medidas de correcção ou introduzir estratégias educativas que permitem aos alunos com dificuldades superá-las.

✓ **Avaliação Sumativa**

Consiste numa apreciação globalizante sobre conhecimentos, competências, capacidades e atitudes. É feita num dado momento com o objectivo de avaliar o progresso realizado pelo aluno no sentido de fazer um balanço sobre os resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Este tipo de avaliação realiza-se em determinadas datas e pode basear-se em projectos de trabalho, actividades, testes e exames. A avaliação tem carácter periódico, traduzindo-se de forma quantitativa e permitindo medidas de correcção ou introdução de estratégias educativas que ajudam os alunos com dificuldades a superá-las.

Os intervenientes no processo de avaliação sumativa são alunos, professores, técnicos de educação que integram o conselho de turma e o director de turma que deve desempenhar um papel fundamental de coordenador de actividades.

4.3.2. Escolha dos procedimentos de avaliação (técnicas e instrumentos)

De acordo com Martins (1985:105), o professor ao elaborar e planificar as matérias fixa objectivos que quer atingir. Em função disso, é evidente que precisa prever modos de verificar até que ponto os objectivos estabelecidos estão a ser ou não atingidos. Esses modos constituem os procedimentos de avaliação que constam de técnicas, instrumentos e recursos seleccionados em função dos objectivos estabelecidos, dos conteúdos e procedimentos de ensino e das modalidades de avaliação que serão utilizadas.

Portanto, segundo o autor anterior, a avaliação deve ter dois propósitos:

- a)** *Avaliar até que ponto o aluno dominou os objectivos, pelo que cada educando deve ser avaliado no sentido de ter atingido com êxito o nível de compreensão e rendimento especificados em cada objectivo estabelecido;*
- b)** *Fixar níveis de rendimento para cada objectivo, deixando por conta do aluno a escolha do nível que deseja atingir, levando em conta as suas condições pessoais.*

Ferraz (1994), no seu estudo¹³, defende que se a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e se as funções, formativas e sumativas, estão intimamente ligadas à concepção do

¹³ Estudo denominado "Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso, pensar avaliação, melhorar a aprendizagem" em www.dgidec.min-edu.pt/secundário/Documents/instrumentos_avaliacao.pdf

ensino que lhe está subjacente, então um ensino obrigatório e igual para todos que deve ter em conta a elevada diferenciação da população que lhe tem acesso, implica uma pedagogia centrada no aluno individualmente considerado. Um tal ensino, de acordo com o autor, exige a diversificação das actividades realizadas e das metodologias utilizadas, sendo necessário que cada professor dê mais rigor à avaliação informal realizada no decurso da aprendizagem.

Sucintamente, podemos apresentar algumas técnicas de recolha de informação (Quadro 3) e respectivos instrumentos aplicáveis a cada técnica:

Técnicas de recolha de informação				
Instrumentos	Inquérito	Observação Directa	Análise	Testes
	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas • Questionários • Projectos 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos de incidentes críticos • Grelhas de observação • Escalas de classificação • Escalas de observação • Listas de verificação 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sumativos • Formativos • De aptidão • Medidas de desempenho

Fonte: Ferraz: "Instrumento de avaliação: diversificar é preciso" (1994:3). (Adaptado).

Sabendo que alguns destes instrumentos são de difícil utilização na sala de aula, cabe a cada professor, em função das características de cada um deles, das necessidades e do contexto em que as suas práticas se desenvolvem, fazer as opções que sentirem ser a mais adequadas. Como tal, devido a essa dificuldade óbvia, é conveniente referir que os principais instrumentos e recursos utilizados na avaliação são: os testes (orais ou escritos) e as fichas de observação (onde se anota os diversos aspectos de desenvolvimento do aluno).

Dado o valor relativo dos instrumentos de avaliação, há que ter em conta a avaliação informal, mais ou menos intuitiva, que ocorre durante o processo de aprendizagem. A utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação não permite ver o aluno sob todos os ângulos, o que pode induzir em erros graves. Se há alunos que evidenciam melhor as suas competências com um determinado tipo de instrumento, cumpre ao professor prepará-los para poderem responder o mais rápido possível qualquer que seja o instrumento utilizado. Há que saber dosear a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação, racionalizando-os no sentido de potenciar os seus valores e esbater as dificuldades do seu uso (Ferraz, 1994:3-4).

PARTE II:

Enquadramento prático para o desenvolvimento do projecto

Capítulo V – Problematização e Metodologia do Estudo

5.1. Investigar qualitativamente em Educação

É muito frequente citar-se o divórcio que existe entre a investigação - associada a teoria, abstracto e laboratório – e a prática – associada a concreto, real, quotidiano e acção. Inclusive, para alguns autores, as relações entre teoria e prática são mesmo conflituosas, pelo que a fronteira entre o que se entende por investigação e prática pode não ser muito clara, dado a prática frequentemente usar estratégias comuns à investigação.

Segundo Vieira *et al.* (2009) cit. *In* Catalão (2010:82), torna-se complexo delimitar com precisão as fronteiras entre o que se constitui investigação quantitativa e qualitativa. Apesar da investigação qualitativa poder recorrer à análise e à explicação de dados quantitativos, as análises estatísticas não constituem um dos seus métodos fundamentais na medida em que a generalização estatística não fornece explicações para os casos específicos. De acordo com os autores, *“a abordagem qualitativa está particularmente associada à investigação que adopta uma posição filosófica interpretativa, no sentido mais lato do termo”*. O objectivo deste tipo de investigação é explicar a forma como os fenómenos sociais são interpretados, compreendidos, produzidos e constituídos, recorrendo a métodos de investigação que têm em consideração a complexidade, o detalhe e o contexto do fenómeno em estudo.

A melhoria da qualidade do ensino depende, entre outros factores, dos contributos que a investigação possa dar, quer para eventuais modificações dos conteúdos leccionados, quer para possíveis e desejáveis alterações das práticas pedagógicas pelo que uma pedagogia activa, centrada no processo de desenvolvimento, exige a investigação do saber e não a rotineira cópia da informação: *“a repetição dos saberes deve dar lugar à construção do saber”* (Tucman, 1994:18).

Quando falamos em investigação, se o fazemos de forma em que somos nós que utilizamos a nossa própria apreciação, então podemos dizer que estamos no patamar de investigação qualitativa. Esta avaliação qualitativa utiliza metodologias que pode criar dados descritivos permitindo ver o modo de pensar dos participantes na investigação, ou seja, acontece quando o investigador visita o local a observar, entrevista as pessoas que pretende e as que as rodeiam, identifica as questões principais sentidas pelos diferentes participantes e avalia os efeitos que os fenómenos observados têm sobre eles. Nas últimas décadas tem-se assistido a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação, contudo, e tendo em conta o nosso estudo, parece-nos que o mais importante não é tanto o número de abordagens que têm aumentado, mas sim a aplicabilidade dessas abordagens qualitativas, a influência que, segundo Bogdan e Biklen (1994:285), o modo de pensar e a recolha de dados qualitativos têm na vida diária dos professores e de outros agentes educativo pois, por ser um tipo de investigação que permite a subjectividade na procura do conhecimento, permite também uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados.

A investigação qualitativa tem na sua essência cinco características principais (Bogdan e Biklen, 1994, cit. *In* Tucman, 2000:507), que “exigem” uma total envolvimento no campo de acção a investigar por parte do investigador:

1. *A fonte dos dados é o ambiente natural. O instrumento-chave é o investigador;*
2. *Primeiro descreve-se. Depois analisa-se;*
3. *Mais importante do que os resultados é todo o processo em si;*
4. *Análise de dados é indutiva;*
5. *Compreensão do significado que os participantes atribuem às suas experiências. Resposta do investigador ao “porquê” e ao “quê”.*

Desta forma, espera-se que o investigador se torne mais reflexivo e se observe mais como agente educativo uma vez que se acredita que o método qualitativo auxilia os educadores a tornarem-se mais sensíveis a factores que podem afectar o seu trabalho e a sua interacção com os outros, oferecendo a oportunidade de fazer emergir pontos de vista díspares e habitualmente desconhecidos.

Não nos parece demasiado referir outro aspecto importante numa abordagem qualitativa em detrimento de uma abordagem quantitativa que tem a ver com o facto de os participantes não serem considerados meramente como algo isolado, como um número apenas mas, antes, integrados e compreendidos no seu contexto natural tendo em conta as suas características e comportamentos e de toda a comunidade que os rodeia e influencia certamente, tanto negativa como positivamente, e que devem ser devidamente anotados e registados (Merriam, 1988, cit. In Martins, 2006:68)

Perante as considerações descritas neste ponto podemos dizer que o presente estudo se insere numa investigação de cariz qualitativa, num contexto natural, onde nos envolvemos completamente no campo de acção dos investigados e onde conversamos, ouvimos, registamos e permitimos a expressão livre dos participantes.

5.2. Problema, questões de investigação e objectivos

A escola hoje em dia como instituição perfeitamente integrada dentro da sociedade tem de ser parte integrante da mesma a cada dia que passa. Mesmo considerando que nem sempre é feita da forma mais indicada, a verdade é que a adaptação das escolas ao mundo em que vivem tem sido uma constante. Daí que tal como as escolas, também o acto de ensinar de hoje é completamente diferente do existente nas décadas passadas, pelo que houve necessidade de os professores adaptarem os seus conhecimentos a esta nova sociedade da comunicação *on-line* sendo a aposta na formação cada vez mais uma realidade. Actualmente exige-se ao professor uma preparação muito mais abrangente com recursos a estratégias e outros meios de suporte e tendo em conta que não há um aluno padrão, nem turmas iguais, também certamente não existirá um método ideal para ensinar, nem tão pouco um perfil único de bom professor. O que será adequado existir é um conjunto de acções estratégicas que promovam um melhor processo de ensino-aprendizagem, ou se quisermos, tal como afirma Estanqueiro (2010:10), *“...boas práticas educativas que revelem equilíbrio entre a tradição e a inovação, especialmente na gestão das salas de aula e na relação pedagógica, pois manda o bom senso que não se deite fora o que funciona bem”*.

Sabemos bem que o processo de ensino-aprendizagem não é nada fácil e por isso as estratégias de ensino são de facto imensas, no entanto, fazer a adaptação das mesmas à turma que temos pela frente perante o objectivo que temos de tornar o ensino mais activo é que se torna o cerne da questão.

Com base nesta nota introdutória e tendo em conta os pressupostos enunciados, num projecto deste género é extremamente importante definir um problema, uma questão principal que seja o fio condutor de todo o trabalho, uma pergunta de partida que elucide o mais exactamente possível aquilo que se procura estudar ou compreender, mesmo sabendo que outras questões se levantarão e às quais tentaremos também dar resposta.

Deste modo desenvolvemos as nossas aulas, respectivas planificações e todo este nosso trabalho com base na seguinte questão: *“Que métodos, técnicas e recursos didácticos centrados nos alunos utilizar no sentido de potenciar a construção do conhecimento e os processos participativos de todos os alunos uma turma reduzida do 11º ano?”*

O facto de estarmos perante uma turma tão reduzida pode criar a falsa ideia de que não serão necessárias grandes estratégias para se ter sucesso e que todos os alunos aprenderão da mesma forma, no entanto, julgamos que essa particularidade da turma em questão só valoriza o nosso esforço pois uma vez que sai dos parâmetros numéricos habituais exige da nossa parte um cuidado especial não só na concepção das estratégias mais adequadas, mas também no cuidado que temos de ter de não nos deixarmos relaxar na abordagem prévia, durante e posterior às aulas leccionadas.

Num projecto deste tipo, a definição do problema proporciona-nos a reflexão de outras questões subsequentes e que complementam a questão principal. Nesse sentido:

- A nível estratégico será mais fácil conseguir a participação de todos os alunos perante uma turma reduzida ou tal será uma falsa questão?

- Que estratégia utilizar para o desenvolvimento de competências não só cognitivas mas também ao nível das competências comportamentais ou de atitudes?
- Quais as melhores práticas lectivas em sala de aula ao nível métodos, técnicas e recursos no sentido de promover a participação de todos os alunos?
- E as TIC's? Promoveram o trabalho colaborativo e consequentemente os processos participativos?
- Conseguirão os alunos construir conhecimento com as estratégias adoptadas?

Além da questão geral do relatório e outras questões operacionais que o mesmo proporciona e que pretendemos dar resposta, importa referir que há outros objectivos que o presente estudo comporta. Sendo assim é também objectivo deste trabalho:

- a) Reflectir sobre a prática supervisionada e toda a influência da mesma sobre o professor principiante (como é o nosso caso) perante uma turma reduzida;
- b) Contextualizar o ensino da disciplina de economia e o ensino secundário;
- c) Compreender as diferentes teorias de autores de referência que justificam a passagem de uma aprendizagem passiva para uma aprendizagem activa centrada no aluno;
- d) Aferir de que modo a didáctica, a definição de objectivos, a selecção de conteúdos, o currículo, a planificação e a avaliação influenciam na escolha dos métodos, técnicas e recursos didácticos mais adequados à construção do conhecimento;
- e) Compreender a importância das TIC's no ensino de hoje em dia;
- f) Caracterizar e compreender todo o contexto que rodeia a escola em causa, bem como a turma e o seu agregado familiar.

5.3. Opção metodológica do estudo

A abordagem metodológica deste projecto, de cariz qualitativo, implica necessariamente descrever todos os aspectos operacionais que o suportam. A opção metodológica a seguir é o prolongamento natural e lógico do problema formulado que nos permite alicerçar de forma sistemática, descritiva e interpretativa o caminho a seguir na procura das respostas às questões levantadas.

A conceptualização dos modelos a seguir, assim como os procedimentos metodológicos utilizados na construção do instrumento de pesquisa, recolha de dados e tratamento dos mesmos, são o alvo de uma descrição mais pormenorizada.

Além disso, segundo Yin (1994), na escolha da estratégia de investigação deve ter-se em atenção a natureza das questões de investigação colocadas, se estamos a analisar fenómenos actuais ou históricos e, ainda, o grau de controlo do investigador sobre os eventos, pelo que tendo em conta o objectivo geral e as questões específicas a que nos propomos responder e o facto de pretendemos estudar no próprio meio, numa escola, numa turma, os seus alunos, consideramos que o método de investigação mais apropriado é, no nosso caso, o **estudo de caso**.

“Um estudo de caso caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo (...) É um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, uma instituição ou um grupo social ” (Merrian, 1988:9).

Para Yin (1994:13), o estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo utilizando entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos. Para Ludke e André (1986:17), o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que depois fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações, sendo a questão de quando se deve utilizar ou não este tipo de metodologia respondida por Ponte (1991:3), quando refere que os estudos de caso se usam para compreender melhor a particularidade de uma dada situação ou fenómenos em estudo.

De acordo com Vale (2000:71), existem vários autores que consideram e recomendam que a melhor escolha para uma investigação naturalista em educação, é o estudo de caso, sugerindo ainda que se um investigador pretende estudar o que um aluno pensa, então deverá observar e participar nas actividades com as quais o aluno está envolvido no seu contexto natural, isto é, a escola. Argumentam que o investigador depois de recolher todo o tipo de dados de cariz qualitativo, tem poucas orientações ou caminhos no sentido de analisar os dados obtidos, portanto, é essencial conhecer a perspectiva dos alunos e compreender o seu ponto de vista para tentar perceber o significado que os alunos atribuem às diferentes situações propostas pelo investigador.

Bell (1993) cit. In Barreto (2010:23), defende que o estudo de caso permite ao investigador isolado a possibilidade de se encontrar num caso específico ou situação e identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso, proporcionando uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em determinado espaço de

tempo. Inclusive, quando bem-sucedido, um estudo de caso ilustra relações e questões de carácter educativo.

Em síntese, convém ainda salientar que apesar de ser nossa opção seguir uma metodologia essencialmente qualitativa, consubstanciada através do estudo de caso, tal não implica que uma vez escolhido o método não se possa alterar as técnicas normalmente associadas a esse estilo. Cada abordagem tem os seus pontos fortes e fracos, pelo que muitas vezes recorrer a outras técnicas não será assim tão descabido (Bell, 2005:20).

5.3.1. Estratégias/instrumentos de recolha de dados

Para Tucman (2000:516), as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: **(1) entrevistas**, **(2) documentos vários** e **(3) observação directa**, pelo que seguidamente serão indicados os instrumentos utilizados para a recolha de dados capazes de dar respostas às questões de investigação do nosso projecto.

No nosso caso, e uma vez aprovado o projecto a ser desenvolvido no 4º semestre do curso de mestrado que incluiu definir o tema a tratar, o orientador responsável, o professor cooperante, a escola onde ia ser desenvolvida a prática de ensino supervisionada, a turma e a unidade curricular a ser leccionada, iniciámos além de um trabalho de pesquisa para preparação de aulas a apresentar aos alunos, todo um trabalho de revisão bibliográfica que permita contextualizar o nosso estudo no sentido de uma melhor compreensão do conteúdo e do objectivo geral que pretendemos atingir. Além disso, a revisão da literatura permite apoiar decisões de estudo, levantar dúvidas, verificar posições de autores sobre determinados temas, actualizar conhecimentos, (re)orientar o projecto, ou ainda encontrar novas técnicas que enriqueçam o projecto em causa (Trentini e Paim, 1999) cit. *In* Echer (2001:7).

A consulta de documentos pode ser primordial para se ter uma primeira ideia geral da turma, da escola e do contexto onde vamos desenvolver o projecto e no qual os alunos se relacionam, contudo devemos referir que no nosso caso nem sempre foi possível consultar todos aqueles que pretenderíamos, por motivos alheios à nossa vontade (essas limitações serão explicadas no capítulo VI).

Segundo Cellard (2008:295) cit. *In* Sá-Silva *et al* (2009:2), o uso de documentos em pesquisa é de valorizar, sendo de extrema importância em várias áreas das Ciências Sociais e Humanas. A sua mais-valia advém do facto de ser uma técnica de recolha de dados que, em parte, não sofreu qualquer influência por parte do investigador, podendo extrair-se deles informações que ampliam o entendimento de certos objectos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sócio-cultural.

Tendo sempre presente que a consulta documental nos fornece informação sobre os mais variados e diferentes aspectos, pareceu-nos importante recolher alguns dados dessa forma, nomeadamente, no que concerne ao contexto que rodeia a escola, isto é, a região, a freguesia e o bairro.

Recorrer ao *sítio* da escola e consultar alguns relatórios e regulamentos aí arquivados (os quais enunciaremos mais pormenorizadamente no capítulo VI) foi outra das técnicas utilizadas como recolha de dados, particularmente, no que diz respeito ao agrupamento Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão.

O uso de questionários, tão-somente um conjunto de questões feito para gerar respostas/dados necessários para o pesquisador, podem ser aplicados ao estudo de caso especialmente nas ciências sociais, sendo factor de diferenciação favorável, independentemente de não ser uma tarefa fácil de executar em virtude do tempo e esforço que é exigido na construção dos mesmos (Chagas, 2010:1).

No nosso estudo resolvemos elaborar dois questionários aos alunos: **(1)** que teve como objectivo poder fazer-se a caracterização da turma-alvo a vários níveis, inclusive algum conhecimento do agregado familiar; (**ver anexo: “Guião do questionário 1 aos alunos”**); e **(2)** que visou, essencialmente, o entendimento de quais os métodos, técnicas e recursos didácticos utilizados que os alunos melhor se identificaram e que lhes permitiram compreender melhor os temas a leccionar em cada aula (**ver anexo: “Guião do questionário 2 aos alunos”**). O nosso objectivo será, posteriormente, comparar as diferentes respostas e reflectir, pois acreditamos que só assim poderemos evoluir e sermos melhor no nosso propósito de potenciar o conhecimento e conseguir uma participação activa do maior número de alunos possível, além de que nem sempre temos a exacta percepção do quanto conseguimos chegar ou não ao aluno.

A entrevista é também uma das técnicas mais utilizadas numa investigação do tipo qualitativo, geralmente caracterizadas de três formas: estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas. No nosso caso optamos por uma entrevista semiestruturada (**ver anexo: “Guião da entrevista ao professor cooperante”**): em que a partir do guião que aplicamos ao entrevistado (a professora cooperante), pretendemos que o mesmo não dissertasse sobre a temática mas, também, que as respostas não fossem directas nem fechadas, uma vez que segundo Ludke e André (1986:34), a entrevista semiestruturada é aquela que se *“desenrola a partir de um esquema básico porém, não aplicado rigorosamente, permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações”*.

A nossa opção de realizar esta entrevista teve a ver com o facto de pretendermos saber e conhecer a opinião de outro professor muito mais experiente, conhecer que tipo de métodos, técnicas e recursos mais utiliza, quais os que considera mais adequados, qual o seu grau de abertura ao uso das TIC's, o que faz quando sente que não conseguiu concluir determinada matéria com sucesso, enfim, aprendermos a ensinar com os mais experientes para podermos ensinar os outros.

Tucman (2000:523), refere que na investigação qualitativa, a observação directa visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e cujo produto é registado naquilo a que chamamos diário de campo ou notas de campo (em anexo). Segundo Bogdan e Biklen (1994:90), a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos, ideia partilhada por Vale (2000:233), quando afirma:

“A observação directa é a melhor técnica de recolha de dados do individuo em actividade, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz”.

As observações efectuadas no âmbito deste estudo realizaram-se no ambiente natural dos participantes enquanto alunos, ou seja, a sala de aula, onde procuramos observar atentamente os sujeitos no sentido de compreender tanto quanto possível o que se estava a passar, sem influenciar o decorrer normal dos

acontecimentos, sendo o nosso “olhar” posto essencialmente nos alunos, na compreensão da unidade a leccionar e no registo dos seus comportamentos e atitudes face às estratégias utilizadas.

Para uma melhor análise posterior, todas as aulas leccionadas foram gravadas digitalmente após consentimento das alunas, dos seus encarregados de educação e do presidente do conselho executivo da escola (**ver anexo “*Minutas-tipo das cartas enviadas*”**). Este pedido foi feito depois de se ter tido a concordância da professora orientadora e da professora cooperante.

5.3.2. Tratamento dos dados

Após serem recolhidos e registados os dados tidos como necessários às questões de investigação levantadas, o tratamento desses dados passará por diferentes momentos de processamento: descrição, análise e interpretação.

Segundo Wolcott cit. In Vale (2000), a descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados. A análise corresponde ao processo de organização de dados onde se devem salientar os aspectos essenciais e identificar factores-chave enquanto a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos.

Adequando estes momentos ao nosso estudo, julgamos poder referir que a descrição corresponde à escrita de textos resultantes das observações directas na sala de aula, do contexto escolar e da análise dos diversos documentos e regulamentos, da resposta dos questionários aos alunos e das respostas da professora cooperante à entrevista realizada. A análise correspondeu ao resumo e/ou estruturação das notas de campo (das aulas, dos questionários e das entrevistas) e a interpretação dos resultados será obtida através dos resumos finais baseados na análise dos dados.

Convém salientar que na análise dos dados houve um cuidado extra na leitura de todos os documentos obtidos, especialmente nas notas de campo, para que a visão sobre o assunto seja mais abrangente e completa. Por isso, todo o material recolhido ao longo deste 2º ano do curso de mestrado (notas de campo, entrevistas, observações, questionários, gravações digitais, entre outros) foi alvo de uma análise pormenorizada e transcrita para formato digital.

Após as fases de preparação, recolha e avaliação da evidência e análise e interpretação da informação, foi possível passar à escrita do caso em estudo (apresentação e análise dos dados) que se apresenta no capítulo e pontos seguintes.

Capítulo VI – Apresentação e Análise do Estudo do Caso

6.1. Caracterização do contexto escolar

6.1.1. A escola: localização, história e caracterização

Para se poder fazer uma caracterização específica da escola onde fizemos a nossa prática supervisionada e podermos ter uma visão da missão educativa da instituição referida seria importante termos acesso a alguns documentos que retratassem assim a missão da escola tendo em contexto onde a mesma se insere.

Conhecermos o Projecto Educativo de Escola (PEE) e o Projecto Curricular de Escola (PCE) seria essencial para se poder mostrar a escola nas suas várias vertentes e mostrar a abrangência da de toda a sua missão na comunidade onde está instalada, pois se, e de acordo com as propostas de Abalat (1989), Barroso (1992) e Macedo (1995) citados por Elias (2008), o PEE é referenciado como uma intenção onde se pretende configurar um conjunto de propósitos, onde é desenhado as ideias que definem o tipo de escola que pretende cada comunidade educativa, sendo considerado um processo, não algo acabado e inalterável, mas sim aberto, participado, possível, realista, orientado para os alunos, avaliado e específico para cada escola, ou ainda como refere Teixeira (1995), citado por Palheiros (2003:18), *“um instrumento que pode contribuir para a constituição de um referencial de valores autenticamente comuns”*, o PCE é a verdadeira dimensão curricular desse projecto, logo deve-se articular com este quanto à periodicidade da sua revisão. O PCE assume assim importância, por ser um instrumento de gestão pedagógica e organizacional adequada ao contexto específico dos alunos. Apresenta a escola, na sua singularidade e concretiza as orientações do currículo nacional, considerando-se, por isso, um instrumento de gestão a partir do qual a escola propõe soluções para responder às necessidades do meio onde se insere (Palheiros, 2003:24).

Uma vez que não foi possível obter os documentos referidos no parágrafo anterior por, de acordo com a informação prestada pela direcção da escola, estarem em fase de elaboração, tivemos de recorrer a outras fontes, pelo que toda esta parte de caracterização do nosso contexto de intervenção será feita numa primeira fase através de informações recolhidas no *sítio* da Escola onde fizemos a nossa prática de ensino, a Escola Secundária Josefa de Óbidos (ESJO)¹⁴ ou através da consulta do último PEE existente (triénio 2005-2008 sob o lema: *Educar para a Mudança, a Competência e a Equidade*). Mesmo tratando-se do PEE de um triénio já antigo achamos que podemos sempre obter nível de informação relevante que pode ser usado aquando da caracterização da Escola. A observação directa e alguns contactos informais com outros professores, funcionários ou elementos da direcção da ESJO contribuíram, também, para essa análise caracterizadora.

Dito onde recorreríamos para caracterizar a ESJO, convém começar por referir que a mesma se **localiza**¹⁵ na Rua Coronel Ribeiro Viana, rua da cidade de Lisboa, na sua zona Ocidental, no *sítio* da Fonte Santa, à Parada dos Prazeres (Praça São João Bosco), numa área de fronteira entre duas

¹⁴ Em <http://e-josefadoobidos.edu.pt/index.html>

¹⁵ Em http://www.esec-josefa-obidos.rcts.pt/projecto_educativo_2005-8.htm

freguesias – Prazeres e Santo Condestável – pertencendo administrativamente a esta última. Integra-se numa área central de Lisboa, de tecido urbano consolidado e com notória tendência para o envelhecimento dos seus habitantes, o que têm levado a uma perda de população nas últimas décadas.

Se recuarmos um pouco no tempo, podemos fazer um breve resumo da **história** da ESJO:

“A ESJO foi criada em 1952 como escola técnica de formação feminina, tendo sido formalizada pelo Decreto-Lei nº 37028 de 25 de Agosto de 1947. À data da sua criação foi denominada de Escola Industrial e Comercial Josefa de Óbidos, ministrando o Ciclo Preparatório das Escolas Técnicas Elementares. Numa segunda fase, ministrou-se o Curso de Formação Feminina, com 3 anos de duração, além das Secções Preparatórias aos Institutos Industriais e Magistério Primário e, ainda, os Cursos de Especialização em Bordadora Rendeira e em Artes e Tecidos.

A partir de 1974, com a revolução de 25 de Abril, concretiza-se a reforma do ensino português. É abolido o Ensino Técnico e Liceal e implementa-se um sistema de Ensino Unificado. A escola, outrora Escola Industrial e Comercial Josefa de Óbidos, passa a denominar-se Escola Secundária Josefa de Óbidos (nome que mantém até aos dias de hoje) ministrando o 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

O novo sistema de ensino propícia o aparecimento de novos cursos criando-se, no ano lectivo de 1983-84, novos cursos técnico profissionais, o que permitiu à ESJO responder à procura de formação na área de administração e serviços para a qual se encontrava vocacionada, continuando, posteriormente, a ministrar os Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário, na área de Administração e Comunicação.

Em 1999-2000, foram criados os Percursos Alternativos de Educação e Formação, ao nível do Ensino Básico, com a criação do Curso de Educação e Formação Profissional Inicial - nível II, Curso de Empregado Comercial e, em 2001-2002, teve início o Programa 15-18, com o Curso de Operador Informático. Em 2002-2003, lançaram-se os cursos tipo 4 de Operador informático e o tipo 5 de Empregado Comercial.

A procura deste tipo de formação levou à oferta, no ano lectivo de 2004-2005, de cinco turmas de Cursos de Educação e Formação, nível 2 e 3, previstos no Despacho Conjunto Nº 453 / 2004.

Em 2007-2008, a ESJO passou a ser a sede do Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão, com alunos desde o Pré-Escolar ao Secundário, tendo recebido os alunos da antiga Escola Padre Bartolomeu de Gusmão, situação que se mantém até aos dias de hoje” (In Sítio da ESJO).

A ESJO apresenta 6 departamentos curriculares (línguas, ciências sociais e humanas, matemática e ciências experimentais, expressões, 1º ciclo e pré-escolar) e em termos de serviços, para lá do serviço administrativo que existe, possui uma biblioteca, uma papelaria, um refeitório, bar e reprografia.

No ano 2011/2012 a rede escolar da ESJO era composta por 15 turmas do 1º ciclo, 19 turmas do 2º ciclo e 9 turmas do ensino secundário, tendo um total de 955 alunos distribuídos da seguinte forma, conforme descrito no quadro 4:

QUADRO 4 - RESUMO DO Nº DE TURMAS E ALUNOS DA ESJO ¹⁶			
ESJO Rede Escolar	Cursos	Turmas	Alunos
1º Ciclo		15	363
2º Ciclo		19	452
ENSINO SECUNDÁRIO			
10º Ano	<i>Ciências e Tecnologia</i>	1	28
	<i>Línguas e Humanidades</i>	1	12
	<i>Prof. Técnico de Vendas</i>	1	12
11º Ano	<i>Ciências e Tecnologia</i>	1	24
	<i>Línguas e Humanidades</i>	1	27
	<i>Ciências Sócio-Económicas</i>	1	6
12º Ano	<i>Ciências e Tecnologia</i>	1	6
	<i>Línguas e Humanidades</i>	1	13
	<i>Prof. Técnico de Vendas</i>	1	12
TOTAL		43	955

Fonte: Rede escolar e Turmas da ESJO em <http://e-josefadedebidos.edu.pt/index.html>

Por fim, não poderíamos terminar esta caracterização sem deixar de referir que a ESJO foi objecto de requalificação pela “Parque Escolar” no âmbito das directrizes definidas pelo Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, bem como das novas exigências dos modelos de ensino-aprendizagem contemporâneos e dos actuais parâmetros de qualidade ambiental e de eficiência energética. A par da melhoria das condições de uso, de gestão e de manutenção, procedeu-se à reorganização global do espaço da escola e à sua ampliação para nordeste e noroeste através da construção de dois corpos de dois pisos cada, articulados ao existente. O corpo nordeste define a nova entrada da escola, com ligação aos serviços administrativos e de direcção, e acomoda a biblioteca e um novo ginásio ligado ao existente. O corpo noroeste alberga o novo espaço de refeitório/cozinha no piso térreo, com acesso directo pelo exterior, e um conjunto de salas de aula no piso elevado, directamente conectadas com as restantes áreas lectivas. Os espaços exteriores, que incluem uma zona de esplanada adjacente ao bar, foram redesenhados, permitindo aumentar a área permeável e a arborização e regar o estacionamento (*In Sítio da Parque Escolar*).

¹⁶ Quadro Resumo 2 elaborado após informação recolhida no sítio da ESJO <http://e-josefadedebidos.edu.pt/index.html>, nomeadamente em <http://e-josefadedebidos.edu.pt/rede.htm> e http://e-josefadedebidos.edu.pt/turmas_listas.htm

Para que se tenha uma ideia muito mais clara e precisa de como a ESJO, hoje, apresenta condições excelentes atente-se nas fotos¹⁷ seguintes do antes (ilustração 1) e depois (ilustração 2) das obras de requalificação:

A escola ANTES da intervenção da “Parque Escolar”



Ilustração 1: ESJO antes da Intervenção da “Parque Escolar”

A escola DEPOIS da intervenção da “Parque Escolar”



Ilustração 2: ESJO depois da Intervenção da “Parque Escolar”

¹⁷ Fotos retiradas do *sítio* da Parque Escolar em <http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/020>

6.1.2. O meio envolvente: a região, a freguesia e o bairro

O conhecimento do meio onde a ESJO se situa pode ter influência no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que pode e deve traduzir-se no aproveitamento de variados recursos que este poderá apresentar, auxiliando os alunos na sua aprendizagem (Pinto, 2010:6).

O meio social envolvente – localidade(s) de onde provêm os alunos que frequentam determinado estabelecimento de educação, a própria inserção geográfica deste – tem também influência, embora indirecta, nos alunos (Ministério da Educação, 2002:33) daí que, ter-se em conta o contexto onde o aluno cresce e aprende, é um factor que pode exercer grande influência no processo de ensino-aprendizagem, devendo o professor relacionar as aprendizagens que pretende incutir nos alunos com as respectivas vivências do quotidiano de cada um para que essa aprendizagem seja mais significativa (Pinto, 2010:6).

Lodini (1992), citado por Zabalza (1992:73), caracteriza o meio envolvente por ser um conjunto de conhecimentos, hábitos e formas de viver, o que o torna um sistema comunicativo próprio que guia a conduta humana na vida quotidiana.

Além disso, o meio é importante na medida em que as características culturais do ambiente convertem-se em necessidades para a escola, sobretudo para uma escola aberta ao meio. A própria escola sente a cultura do meio como algo próprio, como património comum da comunidade educativa e a sua relação com essa cultura converte-se num compromisso de salvaguarda e desenvolvimento (Zabalza, 1992:73).

Por isso, faz todo o sentido fazer a contextualização do meio envolvente da nossa PES, segundo:

➤ **Região**¹⁸:

***Lisboa**, é constituída por 53 freguesias agrupadas em 4 grandes zonas territoriais: Norte, Sul, Oriental e Centro Ocidental (zona onde se situa a Escola Secundária Josefa de Óbidos - ESJO) ocupando uma área de 84,6 Km², apresentando uma densidade populacional estimada de 6531,86 hab/km².*

Lisboa é cidade capital, centro de uma área metropolitana entre as duas margens do rio Tejo. A área metropolitana ou região de Lisboa divide-se em duas sub-regiões: a norte do rio Tejo, a Grande Lisboa, e a sul do Tejo, a Península de Setúbal, cada uma delas constituída por 9 concelhos.

É ainda o principal centro da sub-região estatística da Grande Lisboa. Em 2011, apresentava uma população de 547 631 habitantes e uma área metropolitana envolvente que ocupa cerca de 2 870 km², abrigando quase 2,9 milhões de habitantes. A sua área metropolitana concentra 27% da população do país. A Região de Lisboa, que abrange do estuário do Tejo ao norte da Península de Setúbal, apresenta um PIB per capita superior à média da União Europeia, o que faz desta região a mais rica de Portugal, mas com a particularidade da sua economia se concentrar sobretudo em serviços. Por exemplo, o índice de poder de compra (IPC) do concelho de Lisboa era em 2005 de 216,04, mais do dobro da média nacional e 10,6% do poder de compra do País.

Em alguns estudos a cidade de Lisboa é apontada à liderança nacional da competitividade urbana das actividades económicas, reforçada pelas características do emprego e do seu potencial de criação de valor. Baseia-se no peso das actividades da economia do conhecimento (serviços avançados às empresas), no maior nível de educação da população, do emprego e seu contributo para o ganho relativo e na densidade do emprego na área da cultura que é mais expressivo em Lisboa.

¹⁸Em <http://habitacao.cm-lisboa.pt/documentos/1245064061D0aCC1bx8ly10DT8.pdf> :“Diagnóstico Social da região de Lisboa”.

O envelhecimento e o decréscimo da população residente são dois factores apontados como redutores do alcance dos valores assumidos pela competitividade da cidade pelo facto de influenciarem negativamente a sua dinâmica do consumo e daí que, no quadro da área metropolitana a liderança de Lisboa seja apontada como relativamente mais forte na vertente emprego/valor, do que na vertente população/consumo.

➤ **Freguesia**¹⁹:

Santo Condestável, foi criada a 7 de Fevereiro de 1959, a partir de território desmembrado da freguesia de Santa Isabel, tendo limites territoriais que vão desde o Viaduto Duarte Pacheco à Estrela, aos Prazeres, a Campolide e ao vale de Alcântara.

Dentro desses limites ficam ainda os bairros do Casal Ventoso, Sete Moinhos e Campo de Ourique. Santo Condestável integra o segundo bairro dos quatro que formam Lisboa – juntamente com Ajuda, Alcântara, Lapa, Prazeres, Santa Isabel, Santa Maria de Belém, Santos-o-Velho e São Francisco Xavier.

Santo Condestável é uma das 53 freguesias do município de Lisboa, ocupando uma área de 1, 03 km², o que corresponde a 1,21% do território do concelho.

De acordo com os últimos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a freguesia de Santo Condestável é habitada por 15.255 pessoas das quais 28.32% têm mais de 65 anos e 12.38% são crianças ou adolescentes.

Ainda em termos demográficos, constata-se que das 7.357 famílias residentes na freguesia de Santo Condestável, 39.73% são compostas por uma única pessoa, e que o peso dos agregados domésticos com quatro ou mais indivíduos é de 3.94%

➤ **Bairro**²⁰:

Campo de Ourique, situado num planalto arejado sobre o vale de Alcântara, teve início de construção por volta de 1880. Por iniciativa do Eng. Ressano Garcia, em 1906, tem uma malha urbana ortogonal preenchida por quarteirões quadrados. Encontra-se no coração da cidade, entre as Amoreiras, a Estrela e os Prazeres (estende-se pelas freguesias de Santo Condestável, dos Prazeres e de Santa Isabel) sendo um bairro predominantemente habitacional, mas com uma vocação muito antiga e muito forte para o comércio.

É um bairro com vida própria, apontado como o bairro mais pacífico de Lisboa e aquele que reúne as melhores condições de vida, diferenciando-se de outras zonas urbanas que dependem de hábitos associados a níveis culturais mais baixos.

O bairro de Campo de Ourique apresenta, segundo Fumega (2006), pontos fracos e pontos fortes. Assim, como pontos fracos temos a constante quebra da população e famílias menos numerosas, 55% da população tem um grau escolaridade inferior ao secundário e o aumento do número de população reformada. Como pontos fortes, o autor, destaca o facto de 30% dos moradores viverem no bairro há 10 anos ou menos anos e que 45% dos novos moradores têm grau de ensino superior.

Só como curiosidade, Campo de Ourique é o bairro lisboeta com a maior acessibilidade pedonal e de transportes públicos a serviços, num conjunto de seis bairros da cidade, segundo um estudo do Instituto Superior Técnico (IST) apresentado no jornal SOL, datado de 17 de Junho de 2011.

¹⁹ Em <http://www.jf-santocondestavel.pt/>.

²⁰ Em http://www.mopt.org.pt/uploads/1/8/5/5/1855409/16dez_apres1_fumega.pdf, nas Jornadas MOPT – “Conflitos e políticas territoriais”.

6.1.3. O agrupamento: Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão

Aquando da caracterização da ESJO, embora tivéssemos o cuidado de tentar ter o maior rigor possível, a verdade é que a falta do PEE e do PCE limita a nossa análise, o que faz com que certos elementos caracterizadores da escola estejam em falta como por exemplo qual o nº de docentes, que serviços de apoio existem, quais as condições socioeconómicas dos Encarregados de Educação dos alunos, entre outros. Para que possamos transmitir uma informação ainda mais completa, achamos por bem caracterizar também o agrupamento do qual a ESJO faz parte, ou seja, o Agrupamento de Escola Padre Bartolomeu de Gusmão (AEPBG). Para tal usaremos na nossa análise o *Relatório da Avaliação Externa das Escolas* (RAEE)²¹ e o Regulamento Interno do Agrupamento (RIA)²², datados de 2010.

Analisando os dois documentos, damos conta que o Agrupamento foi constituído em 1999 fazendo parte do mesmo apenas a Escola Básica do 2º ciclo da Escola Padre Bartolomeu de Gusmão e a Escola Básica do 1º ciclo nº 72, integrando depois ao longo dos anos outras escolas do 1º ciclo, onde algumas tinham jardim-infância.

No ano 2007/2008 houve uma reestruturação passando a Escola-Sede a ser a ESJO, que depois de ter sido intervencionada, como já vimos no ponto 1, passou a dispor de uma oferta educativa desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Para lá da ESJO, fazem parte do agrupamento as Escolas Básicas do 1º ciclo (EB1) nº 72 e nº 18, as Escolas Básicas do 1º Ciclo com jardim de infância (EB1/JI) Rainha Santa Isabel e Engenheiro Ressano Garcia. O agrupamento está situado em Lisboa, abrangendo as freguesias de Santo Condestável, Lapa, Santa Isabel e Prazeres, as quais apresentam grandes assimetrias socioeconómicas e culturais.

Quanto à população discente, ela é composta por 1552 crianças e alunos, frequentando a educação pré-escolar 120 crianças, 616 alunos o 1º ciclo (28 turmas), o 2º ciclo (14 turmas) 344 alunos, o 3º ciclo (15 turmas) 323 alunos e o ensino secundário cerca de 149 alunos. Alguns destes alunos, são oriundos de países estrangeiros (15% do total dos alunos). O agrupamento tem a funcionar cursos científicos humanísticos e cursos profissionais do ensino secundário, integrando 3 Unidades de Apoio Especializado, com um total de 18 alunos.

Através RAEE consegue-se saber também que cerca de 43% dos alunos beneficiam de ajuda económica, no âmbito da Acção Social Escolar, que em termos do uso de Novas Tecnologias apenas 30% dos alunos tem computador em casa e que no que se refere às habilitações dos pais ou EE, existe uma predominância da escolaridade básica. Em relação às profissões dos pais, a maioria está relacionada com os serviços directos e particulares, de protecção e segurança ou empregados de mesa. No agrupamento exercem funções 174 docentes, sendo a maioria do quadro (58%), 14% do quadro de zona pedagógica e 28% como contratados, havendo um total de 50 profissionais não docentes: 40 assistentes operacionais, 8 assistentes técnicos e 2 técnicos superiores.

Este agrupamento, em termos de Administração e Gestão, é composto por um Conselho Geral (18 membros), uma Direcção (5 membros), um Conselho Pedagógico (13 membros) e por um Conselho

²¹ RAEE em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Padre_Bartolomeu_Gusmao_R.pdf

²² RIA em http://e-josefadedobidos.edu.pt/documentos/Regulamento_Interno_2009.pdf

Administrativo (4 coordenadores de Estabelecimento). A importância e função destes órgãos de Administração e Gestão são, de acordo com o RIA (2009:42):

“ (...) cumprir e fazer cumprir os objectivos e princípios estabelecidos no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, desde a pré-escolar até ao secundário”

No último RAEE a que tivemos acesso (devemos referir que todos estas conclusões sobre as características deste Agrupamento dizem respeito ao ano lectivo 2009/2010) realizada pela Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da Inspeção-Geral de Educação, de acordo com a Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro e o Decreto Regulamentar nº 81-B/2007, de 31 de Julho, o Agrupamento foi avaliado com a menção de Suficiente nos domínios “*Resultados*”, “*Prestação do serviço educativo*”, “*Organização e gestão escolar*”, “*Liderança*”, e com Insuficiente no domínio de “*Capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento*”.

Finalmente, na sequência desta avaliação externa e para se poder concluir este ponto, achamos por bem fazer uma selecção de alguns dos atributos (pontos fortes e pontos fortes) e das condições de desenvolvimento da sua actividade (oportunidades e constrangimentos), que de certa forma caracterizam este Agrupamento na sua generalidade. Portanto, identificar e seleccionar estes elementos permitirá construir planos de melhoria e de desenvolvimento para cada escola, em articulação com a gestão educativa e a comunidade em que se insere

➤ **Pontos fortes:**

- *Inexistência de abandono escolar no Agrupamento em todos os níveis de ensino;*
- *Bom clima entre alunos, com os docentes e não docentes;*
- *Técnicas e respostas educativas abrangentes o que origina mais apoio ao aluno e às famílias.*

➤ **Pontos Fracos**

- *A frágil articulação curricular que não garante a sequencialidade das aprendizagens ao longo dos diferentes níveis de educação e de ensino;*
- *A reduzida partilha de recursos entre as várias unidades do Agrupamento;*
- *A frágil visão estratégica a médio e longo prazo.*

➤ **Constrangimentos**

- *Inadequação das instalações de algumas escolas do Agrupamento que condicionam as actividades lectivas;*
- *Degradação dos edifícios de algumas escolas do Agrupamento que condiciona o bem-estar dos alunos;*
- *Oferta insuficiente ao nível da educação pré-escolar que origina longas listas de espera.*

➤ **Oportunidades**

- *A construção e requalificação de algumas escolas do Agrupamento, de modo a permitir uma maior equidade aos alunos do agrupamento.*

6.1.4. A turma e o agregado familiar

Embora já se tivesse feito uma primeira caracterização da turma-alvo da nossa PES no semestre anterior no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional III (IPP III) quando se fez o diário de bordo, entendemos que, neste relatório final, a turma-alvo deveria ser caracterizada de uma forma muito mais específica, abrangendo muitos outros aspectos, para lá dos seus dados biográficos e que já nos tinham sido transmitidos anteriormente. Interessava-nos conhecer os seus dados escolares, alguns aspectos do agregado familiar, bem como os seus interesses e hobbies e quais as suas expectativas futuras em termos de ingresso no ensino superior e carreira profissional pretendida, tudo no sentido de ser feita uma contextualização mais adequada da turma e do agregado familiar que os rodeiam e ao mesmo tempo conhecer um pouco melhor os elementos integrantes desta turma, que já só por si, apresenta, à partida, uma característica diferente da maioria das outras turmas da ESJO: ser constituída por apenas seis alunos.

Para que fosse possível fazer esta caracterização elaboramos um questionário dividido em 5 partes (dados dos alunos, agregado familiar do aluno, dados escolares do aluno, escola e expectativas futuras e outras informações do aluno) em que cada parte tinha uma série de questões, julgamos nós, de fácil entendimento para o aluno (**ver anexo: “Guião do questionário 1 aos alunos”**).

Da análise das respostas ao questionário elaborado (**ver anexo: “Resultados das respostas ao questionário 1: caracterização da turma”**), o qual foi muito bem aceite, podemos afirmar que os elementos desta turma (11º C – do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas), de tamanho reduzido, apresentam a particularidade de serem todos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos, sendo todas elas de nacionalidade e naturalidade portuguesa.

No que concerne ao agregado familiar dos alunos, a maioria dos agregados é constituído por quatro elementos, chamando-nos a atenção o caso da Jéssica que vive apenas com a sua mãe. Ainda no que se refere ao agregado familiar, registamos com agrado que mesmo apesar da crise em que vive a sociedade em geral, todos os pais tem a sua situação profissional estável, uns com profissões dependentes (por exemplo, secretária administrativa), outros com profissões independentes (por exemplo, empresário em nome individual), com excepção da situação da mãe da Jéssica, que ficamos sem saber se estava empregada ou desempregada, visto não ter respondido a essa questão. Em termos de habilitações profissionais a maioria têm o ensino secundário, havendo contudo três elementos que têm habilitações superiores, sendo de destacar o caso do pai da Soraia que possui um Doutoramento. Como encarregado de educação, todas as alunas têm na figura da mãe delegada essa responsabilidade.

Os elementos constituintes da turma do 11º C, têm tido até agora uma taxa de reprovação diminuta, quase zero (apenas a Rita reprovou uma vez no 11º ano, pelo que é repetente neste ano lectivo), destacando-se em termos de disciplinas preferenciais as disciplinas de economia e de português, sendo a disciplina de matemática, aquela onde todas referiram ser a disciplina em que tiveram maior dificuldade até ao 11º ano, algo que já nos tinha sido transmitido pela professora cooperante aquando do nosso primeiro contacto com esta turma no âmbito da disciplina de IPP III, não sendo de estranhar, por isso, quando verificamos que metade da turma recorria a explicações de matemática fora da escola. A maioria

das alunas prefere estudar as matérias de forma individual, dedicando, por semana, cerca de 7 horas de estudo fora da sala de aula. Quando estudam, metade delas afirma recorrer a outros apontamentos para lá dos que são fornecidos dentro da sala de aula, nomeadamente, outros livros e à *web*, enquanto a outra metade afirma que se limita a estudar aquilo que é transmitido em sala de aula, recorrendo ao manual e ao material que o professor apresenta e dá aos alunos durante as aulas.

Uma das conclusões que nos foi possível extrair foi a de que a maioria das alunas escolheu a área das ciências socioeconómicas, por ser a área que pretendem seguir no ensino superior, destacando-se a área da gestão na maioria das respostas. Apenas uma aluna (Catarina), referiu que ainda não sabe se pretende ingressar no ensino superior, contudo, se o fizer gostaria de seguir também a área da gestão ou em alternativa a área da contabilidade. Em termos profissionais futuros, não foi por isso de admirar que a maioria delas afirme querer ser gestora de empresas. De referir ainda que consideram a escola como um lugar essencialmente virada para a aprendizagem, no entanto, será também um lugar para se fazer muitos e bons amigos.

Sendo a área da economia e gestão, a área pretendida pela maioria dos alunos no ensino superior assinala-se o interesse que todas as alunas referiram ter nos assuntos económicos transmitidos pelos diversos meios de comunicação (jornais, televisão), contudo quando se lhes pergunta que tipos de programas costumam ver na televisão, muito poucas referem programas relacionados com estes assuntos. Têm como passatempos preferidos conviver com os amigos, passando por dia, em média cerca de uma hora nas redes sociais.

De um modo geral, e tendo em conta o questionário e a observação directa feita em sala de aula, podemos afirmar que se trata de uma turma com comportamentos adequados e condizentes dentro de uma sala de aula. Todas elas estão neste curso por ser aquilo que pretendem seguir, ou seja a área económica ou de gestão, o que de certa maneira se reflecte nas aulas, pois demonstram ter interesse pelos assuntos económicos e a realidade da crise europeia em que todos vivemos, não sendo de menos realçar a curiosidade que sentem sobre o assunto.

O facto de todas elas, com excepção da Rita, já terem sido colegas em anos anteriores, também facilitou o nosso trabalho, uma vez que o conhecimento sobre elas e entre elas é maior, facilitando todo o processo de relação entre eles e entre eles e o professor. Apesar de nova na turma, a Rita também demonstra estar perfeitamente integrada, com uma boa interacção com toda a turma.

No 2º semestre, talvez fruto da primeira experiência no 1º semestre, a relação com os alunos tornou-se ainda mais fácil, estando sempre disponíveis para participar e colaborar nas diferentes tarefas que foram propostas ao longo das aulas leccionadas, e isso notou-se, pois se antes era evidente que nem todas participavam da mesma maneira, agora não, todas tinham interesse e todas elas queriam participar mesmo. Além disso, outro aspecto que nos deixou mais satisfeitos foi o facto de serem mais pontuais do que antes, pelo que desta vez raramente chegaram atrasadas às aulas das oito da manhã.

Concluindo, podemos dizer que se trata de uma turma muito colaborante, onde não foi difícil experimentar novas técnicas e novos recursos, essencialmente, centrados nos alunos, a que não será alheio também o facto de ser mais fácil por ser uma turma mais pequena que o normal.

6.2. Estrutura e Planificação da unidade curricular

6.2.1. Identificação, enquadramento e objectivos da unidade didáctica leccionada

Na parte teórica deste estudo fizemos menção à importância da disciplina de Economia no currículo do 10º e 11º ano de escolaridade, pelo que agora, nesta parte empírica, entendemos ser adequado fazer-se a identificação da unidade lectiva leccionada em contexto da PES, enunciar os objectivos da mesma e enquadrando-a no currículo escolar preconizado para o 11º ano de escolaridade.

Uma vez que o programa de 11º ano pretende dar continuidade ao programa do ano anterior (10º ano), mantendo a opção de um ensino da Economia orientado para levar os alunos ao desenvolvimento das suas capacidades e à aquisição de competências que lhes permitam entender a realidade económica em vez de meras aprendizagens de conceitos abstractos e tendo em conta que face à realidade económica que hoje se vive na Europa, a qual não devemos deixar de “olhar”, a escolha da Unidade Lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia, permitirá aos alunos, num esforço de síntese, de relação e de globalização de conhecimentos adquiridos ao longo dos dois anos de estudo da disciplina de Economia, reflectirem criticamente sobre a realidade portuguesa actual no contexto da União Europeia (UE), sendo este o objectivo didáctico fundamental desta unidade lectiva.

Nesta unidade pretende-se que os alunos entendam que o mundo actual é assente em relações económicas internacionais, nomeadamente através de diferentes formas de integração formal, com especial interesse em conhecer esses processos de integração económica e as várias formas que assumem, apresentando-se, sucintamente, formas de integração económica em diferentes áreas geográficas, prevendo-se um maior tempo de dedicação ao estudo da UE, visto ser a forma de integração da qual Portugal faz parte e a mais evoluída de todas as que existem.

Embora o objectivo fundamental desta unidade, preconizado pelo Programa Nacional da Disciplina de Economia, seja a realização de um trabalho sobre a economia portuguesas na actualidade onde os alunos aprofundem e relacionem todos os conhecimentos obtidos ao longo do 10 e 11º ano, por uma questão de tempo e contextualização da PES, optamos por outras estratégias que não aquela e que serão alvo de pormenorização e descrição nos pontos seguintes deste estudo.

Em termos programáticos, podemos resumir os objectivos desta unidade aos seguintes:

- *Conhecer diversas formas de integração económica;*
- *Compreender em que consiste a União Económica e Monetária (UEM);*
- *Conhecer desafios que se colocam à UE na actualidade;*
- *Analisar a actual situação da economia portuguesa no contexto europeu.*

Esta articulação permanente dos conteúdos teóricos com a realidade, em particular da economia portuguesa e da UE, impõe a utilização de metodologias assentes em estratégias activas e a contextualização sistemática dos conteúdos programáticos na realidade conhecida do aluno, pois só assim será possível desenvolver capacidades e atitudes, nomeadamente capacidade de pesquisa, selecção e tratamento de informação oportuna e relevante, desenvolver a comunicação, a capacidade de revisão, de crítica, de reflexão, ou seja, “aprender a aprender” (Pastorinho *et al.*, 2001:58).

6.2.2. Planificação de Médio-Prazo da unidade didáctica leccionada – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Planificação de médio-prazo em termos de competências, conteúdos, objectivos, método/técnicas, recursos, tempo e avaliação

Disciplina – Economia A (11º ano Turma C) Escola - ES Josefa de Óbidos Tempo da unidade – 35 Blocos (90 m)

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	MÉTODOS/TÉCNICAS	RECURSOS	AValiação
12.1. NOÇÃO E FORMAS DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA <ul style="list-style-type: none"> • Noção de integração <ul style="list-style-type: none"> - Integração económica formal e informal • Formas de integração <ul style="list-style-type: none"> - Sistema de preferências aduaneiras - Zona de comércio livre - União aduaneira - Mercado comum - União económica - Blocos económicos de integração regional 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar o conceito de integração económica; • Distinguir as diversas formas de integração económica; • Apresentar vantagens decorrentes da integração económica; • Dar exemplos de formas de integração económica em diferentes áreas geográficas. 	<p><u>Uso de diversos métodos e técnicas ao longo da unidade tais como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Uso de metodologia diversa:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Método expositivo, demonstrativo e interrogativo. • <u>A nível estratégias/técnicas:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado (professor-aluno); - Exposição, registo e revisão de conceitos; - Análise de situações reais e aplicação de conceitos (PORDATA); - Apresentação e visionamento de PowerPoint; - Realização de fichas de trabalho; - Promover a leitura de imprensa e sítios estatísticos para a emissão de opiniões e debates; - Elaboração de esquemas-síntese; - Visionamento de vídeo (uso de internet – programa YOUTUBE); - Criação e utilização de uma Wiki; - Jogos didácticos e Quiz interactivos; - RolePlay; - Trabalho em Pares/Grupo/Equipa/Cooperativo; - Visita à biblioteca da escola p/ consulta de sítios relativos à UE; - Sebenta-resumo 	<p><u>Uso de diversos e variados recursos ao longo da unidade tais como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro e marcadores; • Computadores c/ Microsoft Office e recurso à Internet; • Datashow (PowerPoint) • Manual escolar e manual de actividades propostas fornecido aos alunos; • Vídeos; • Guião de exploração para alguns vídeos a observar; • Sítios na internet; • Jornais/notícias impressas; • Caderno diário e material de escrita; • Diversas grelhas de registo das actividades, atitudes e comportamentos (assiduidade, observação directa, verificação de conhecimentos, auto-avaliação); • Sebenta-resumo. 	<p><u>Ao longo de toda a unidade a avaliação do será feita da seguinte forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de actividades propostas no decorrer da unidade (avaliação formativa); • Correção das fichas de actividades; • Avaliação sumativa (teste sumativo e correcção do mesmo); • Auto-avaliação (grelha de auto-avaliação); • Observação directa (grelha de observação directa de atitudes e de comportamentos); • Grelha de observação do trabalho individual e em trabalho de pares; • Grelha de registo da assiduidade.

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	MÉTODOS/TÉCNICAS	RECURSOS	AValiação
12.2. O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO NA EUROPA <ul style="list-style-type: none"> • Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) – Tratado de Paris • Comunidade Europeia de Energia Atómica (EURATOM) • Comunidade Económica Europeia (CEE) – Tratado de Roma • Mercado Único Europeu – Acto Único Europeu • União Europeia (UE) – Tratado de Maastricht ou da União Europeia • União Económica e Monetária (UEM) • Banco Central Europeu • Moeda única europeia (o Euro) e conceito de Zona Euro – Tratado de Amesterdão • Instituições comunitárias – Tratado de Nice • Reforma das instituições – Tratado de Lisboa 	<ul style="list-style-type: none"> • Enquadrar historicamente o surgimento das comunidades europeias; • Identificar as principais etapas do processo de construção da União Europeia (UE); • Caracterizar o Mercado Único; • Dar exemplos de formas de integração económica em diferentes áreas geográficas; • Explicar em que consiste a União Económica Monetária (UEM); • Referir os objectivos da UEM; • Justificar a necessidade dos critérios de convergência nominal exigidos pela criação da UEM; • Relacionar o Mercado Único Europeu com a criação da UEM; • Identificar as principais instituições comunitárias; • Justificar a necessidade da reforma das instituições da UE em consequência do aumento do número dos seus membros; 	<p>Uso de diversos métodos e técnicas ao longo da unidade tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de metodologia diversa: <ul style="list-style-type: none"> - Método expositivo, demonstrativo e interrogativo. • A nível estratégias/técnicas: <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado (professor-aluno); - Exposição, registo e revisão de conceitos; - Análise de situações reais e aplicação de conceitos (PORDATA); - Apresentação e visionamento de PowerPoint; - Realização de fichas de trabalho; - Promover a leitura de imprensa e sítios estatísticos para a emissão de opiniões e debates; - Elaboração de esquemas-síntese; - Visionamento de vídeo (uso de internet – programa YOUTUBE); - Criação e utilização de uma Wiki; - Jogos didácticos e Quiz interactivos; - RolePlay; - Trabalho em Pares/Grupo/Equipa/Cooperativo; - Visita à biblioteca da escola p/ consulta de sítios relativos à UE; - Sebenta-resumo 	<p>Uso de diversos e variados recursos ao longo da unidade tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro e marcadores; • Computadores c/ Microsoft Office e recurso à Internet; • Datashow (PowerPoint) • Manual escolar e manual de actividades propostas fornecido aos alunos; • Vídeos; • Guião de exploração para alguns vídeos a observar; • Sítios na internet; • Jornais/notícias impressas; • Caderno diário e material de escrita; • Diversas grelhas de registo das actividades, atitudes e comportamentos (assiduidade, observação directa, verificação de conhecimentos, auto-avaliação); • Sebenta-resumo. 	<p>Ao longo de toda a unidade a avaliação do será feita da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de actividades propostas no decorrer da unidade (avaliação formativa); • Correção das fichas de actividades; • Avaliação sumativa (teste sumativo e correcção do mesmo); • Auto-avaliação (grelha de auto-avaliação); • Observação directa (grelha de observação directa de atitudes e de comportamentos); • Grelha de observação do trabalho individual e em trabalho de pares; • Grelha de registo da assiduidade.

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	MÉTODOS/TÉCNICAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
12.3. DESAFIOS DA UE NA ACTUALIDADE <ul style="list-style-type: none"> • Adopção do acervo comunitário • Reorientação dos fundos • Orçamento comunitário • Receitas do orçamento • Despesas do orçamento • Fundos Estruturais <ul style="list-style-type: none"> – FSE – FEDER – FEOGA – IFOP • Fundos de Coesão • Políticas comunitárias • Reajustamento das políticas • Coesão Económica e Social • Convergência real 	<ul style="list-style-type: none"> • Referir desafios da UE resultantes, nomeadamente, de novos alargamentos, do aprofundamento e da necessidade de afirmação externa da UE; • Identificar os desafios para a UE decorrentes dos novos alargamentos; • Explicar a necessidade de reorientação dos fundos comunitários em consequência da entrada de novos membros na UE; • Referir a necessidade de reformular as políticas comunitárias face a um maior aprofundamento da UE; • Explicar a importância do princípio da coesão económica e social; • Relacionar convergência real com coesão económica e social; • Evidenciar as consequências do alargamento e do aprofundamento da integração europeia na afirmação externa da UE face a outros blocos económicos regionais. 	<p><u>Uso de diversos métodos e técnicas ao longo da unidade tais como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Uso de metodologia diversa:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Método expositivo, demonstrativo e interrogativo. • <u>A nível estratégias/técnicas:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado (professor-aluno); - Exposição, registo e revisão de conceitos; - Análise de situações reais e aplicação de conceitos (PORDATA); - Apresentação e visionamento de PowerPoint; - Realização de fichas de trabalho; - Promover a leitura de imprensa e sítios estatísticos para a emissão de opiniões e debates; - Elaboração de esquemas-síntese; - Visionamento de vídeo (uso de internet – programa YOUTUBE); - Criação e utilização de uma Wiki; - Jogos didácticos e Quiz interactivos; - RolePlay; - Trabalho em Pares/Grupo/Equipa/Cooperativo; - Visita à biblioteca da escola p/ consulta de sítios relativos à UE; - Sebenta-resumo 	<p><u>Uso de diversos e variados recursos ao longo da unidade tais como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro e marcadores; • Computadores c/ Microsoft Office e recurso à Internet; • Datashow (PowerPoint) • Manual escolar e manual de actividades propostas fornecido aos alunos; • Vídeos; • Guião de exploração para alguns vídeos a observar; • Sítios na internet; • Jornais/notícias impressas; • Caderno diário e material de escrita; • Diversas grelhas de registo das actividades, atitudes e comportamentos (assiduidade, observação directa, verificação de conhecimentos, auto-avaliação); • Sebenta-resumo. 	<p><u>Ao longo de toda a unidade a avaliação do será feita da seguinte forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de actividades propostas no decorrer da unidade (avaliação formativa); • Correção das fichas de actividades; • Avaliação sumativa (teste sumativo e correcção do mesmo); • Auto-avaliação (grelha de auto-avaliação); • Observação directa (grelha de observação directa de atitudes e de comportamentos); • Grelha de observação do trabalho individual e em trabalho de pares; • Grelha de registo da assiduidade.

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	MÉTODOS/TÉCNICAS	RECURSOS	AValiação
<p>12.4. PORTUGAL NO CONTEXTO DA UE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura da população <ul style="list-style-type: none"> – Estrutura etária – Movimentos migratórios – População activa • Estrutura da produção <ul style="list-style-type: none"> – Evolução do valor do produto – Estrutura sectorial da produção • Estrutura da despesa nacional <ul style="list-style-type: none"> – Consumo e Investimento • Relações económicas com o exterior • Recursos Humanos <ul style="list-style-type: none"> – Educação e formação profissional – Investigação e desenvolvimento • Competitividade das empresas <ul style="list-style-type: none"> – Investimento e produtividade • Nível de vida e justiça social <ul style="list-style-type: none"> – Repartição dos rendimentos – Poder de compra – Estrutura do consumo – Inflação – Equipamentos sociais • O défice insustentável da economia portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conhecimentos anteriormente adquirido sobre a realidade portuguesa; • Analisar aspectos relevantes da economia portuguesa na actualidade; • Comparar os principais indicadores de desempenho da economia portuguesa com os indicadores da economia da UE; • Equacionar problemas e desafios que se colocam à economia portuguesa no futuro próximo, nomeadamente o ritmo de convergência real e as consequências de novos alargamentos. 	<p><u>Uso de diversos métodos e técnicas ao longo da unidade tais como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Uso de metodologia diversa:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Método expositivo, demonstrativo e interrogativo. • <u>A nível estratégias/técnicas:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado (professor-aluno); - Exposição, registo e revisão de conceitos; - Análise de situações reais e aplicação de conceitos (PORDATA); - Apresentação e visionamento de PowerPoint; - Realização de fichas de trabalho; - Promover a leitura de imprensa e sítios estatísticos para a emissão de opiniões e debates; - Elaboração de esquemas-síntese; - Visionamento de vídeo (uso de internet – programa YOUTUBE); - Criação e utilização de uma Wiki; - Jogos didácticos e Quiz interactivos; - RolePlay; - Trabalho em Pares/Grupo/Equipa/Cooperativo; - Visita à biblioteca da escola p/ consulta de sítios relativos à UE; - Sebenta-resumo 	<p><u>Uso de diversos e variados recursos ao longo da unidade tais como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro e marcadores; • Computadores c/ Microsoft Office e recurso à Internet; • Datashow (PowerPoint) • Manual escolar e manual de actividades propostas fornecido aos alunos; • Vídeos; • Guião de exploração para alguns vídeos a observar; • Sítios na internet; • Jornais/notícias impressas; • Caderno diário e material de escrita; • Diversas grelhas de registo das actividades, atitudes e comportamentos (assiduidade, observação directa, verificação de conhecimentos, auto-avaliação); • Sebenta-resumo. 	<p><u>Ao longo de toda a unidade a avaliação do será feita da seguinte forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de actividades propostas no decorrer da unidade (avaliação formativa); • Correção das fichas de actividades; • Avaliação sumativa (teste sumativo e correção do mesmo); • Auto-avaliação (grelha de auto-avaliação); • Observação directa (grelha de observação directa de atitudes e de comportamentos); • Grelha de observação do trabalho individual e em trabalho de pares; • Grelha de registo da assiduidade.

OBJECTIVOS GERAIS PARA A UNIDADE DIDÁCTICA 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

- Conhecer diversas formas de integração económica;
- Compreender em que consiste a União Económica e Monetária (UEM);
- Conhecer desafios que se colocam à União Europeia na actualidade;
- Analisar a actual situação da economia portuguesa no contexto europeu.

COMPETENCIAS NO DOMINIO COGNITIVO PARA A UNIDADE DIDÁCTICA 12 – A economia portuguesa no contexto da União europeia

- Compreender a integração económica como um processo longo e complexo;
- Conhecer as etapas de alargamento do processo de evolução histórica da integração europeia;
- Explicar a importância da criação da União Económica e Monetária na afirmação da União Europeia;
- Identificar os princípios e valores base do projecto europeu;
- Reconhecer o alcance económico e político do projecto europeu;
- Reconhecer e justificar a necessidade de um Orçamento Comunitário;
- Analisar a economia portuguesa no contexto da União Europeia;
- Explicar a importância da adesão à União Europeia tendo em conta uma nova Constituição;
- Justificar a necessidade da reforma das instituições da União Europeia;
- Utilizar terminologia económica de forma adequada e correcta;
- (...).

COMPETENCIAS NO DOMINIO DAS ATITUDES PARA A UNIDADE DIDÁCTICA 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

- Reconhecer-se como interveniente no processo de integração europeia;
- Adquirir hábitos e métodos de trabalho;
- Desenvolver o espírito crítico, a capacidade de iniciativa e de abertura à inovação;
- Realizar as tarefas de forma autónoma, procurando fontes de informação complementar sobre o tema em estudo;
- Desenvolver o gosto pela pesquisa e pela cooperação;
- Ser capaz de discutir ideias, de as fundamentar correctamente e atender às ideias dos outros;
- Desenvolver competências no domínio do “aprender a aprender”;
- Reconhecer nos dados estatísticos um instrumento de leitura da realidade social;
- Fazer comunicações orais com apoio de suportes diversificados de apresentação de informação;
- (...).

OBSERVAÇÕES/REFLEXÕES

(a preencher pelo professor no final da unidade como forma de fazer uma apreciação global entre o planificado e o atingido)

• ***Plano cumprido:***

• ***Distribuição dos tempos respeitados:***

• ***Objectivos alcançados:***

• ***Envolvimento dos alunos:***

• ***Outras observações:***

6.2.2.1. Planificação de Médio-Prazo – notas soltas

Quando abordamos o tema da planificação, na primeira metade deste relatório, foi nosso propósito distinguir os três tipos de planificação que habitualmente os professores consideram quando iniciam o ano lectivo, **planificação de longo-prazo, de médio-prazo e de curto-prazo**. Contudo, em termos de referências teóricas, desenvolvemos as mesmas em função da importância que cada uma delas teria na nossa PES e, conseqüentemente, neste relatório final. Por isso, julgamos ser perfeitamente compreensível que não faria sentido a apresentação de uma planificação anual ou de longo prazo, uma vez que a nossa prática se limitou à leccionação de alguns conteúdos de uma unidade curricular previamente escolhida, pelo que optamos pela apresentação de uma planificação de médio-prazo para toda a unidade didáctica 12, de modo que essa planificação reflecta, tal como defende Arends (referido no capítulo IV – Currículo, Planificação e Avaliação), o que o professor tem em mente para aquela unidade, ou seja, os tempos, a variedade de finalidades, conteúdos, objectivos, actividades, com uma quantidade razoável de detalhe e que servem para o professor definir logo à partida uma base de estratégias e recursos didácticos que irão ser necessários à medida que vão ser leccionados determinados conteúdos.

Esta planificação de longo prazo foi, de facto, a nossa base primária a partir da qual elaboramos as planificações de curto-prazo ou de aula a leccionar na ESJO. Ou seja, apresentamos em grelha todas as nossas ideias, todos os métodos, técnicas ou estratégias e recursos que entendemos ser adequados quando pensamos na unidade curricular, globalmente. Posteriormente, aquando da planificação de cada aula utilizamos apenas o que nos pareceu ser mais proveitoso em função dos conteúdos e dos objectivos preconizados tendo, também, em conta o objectivo maior de todo o nossa PES e respectivo relatório: potenciar a construção do conhecimento e a participação activa dos alunos num contexto de diversidade metodológica, especialmente centrado no aluno.

Convém, no entanto, realçar que uma vez feito este plano de médio-prazo, o mesmo deve ser flexível, pois muitas vezes só nos apercebemos que algo não vai resultar ou que alguma estratégia ou recurso deve ser alterado à medida que as aulas vão decorrendo, pelo que devemos aproveitar os planos de curto-prazo para ir aprimorando o plano inicial. É tão importante elaborar um plano como é importante ser-se capaz de o contornar, de modo a que a aula seja viva, dinâmica e não apenas um decalque daquilo que está no papel.

6.2.3. Planificações de Curto-Prazo das sub-unidades didácticas leccionadas

Plano da Aula 1 - Sub-Unidade Didáctica: Noção e formas de Integração

Disciplina – Economia A (11º ano turma C) Escola - ES Josefa de Óbidos Tempo de aula – 90 m

Sumário: Noção e formas de integração económica;

Os blocos de integração económica e regional;

Realização de actividades promotoras do trabalho em equipa e da pesquisa de informação.

OBJECTIVO GERAL / FIO CONDUTOR DA AULA

- Compreender a importância do processo de integração europeia no mundo actual, distinguindo as diversas formas de integração formal.

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	MÉTODOS/TÉCNICAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
NOÇÃO DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA <ul style="list-style-type: none"> • Noção de integração económica • Vantagens e desvantagens do processo de integração económica formal • Processo de integração económica e soberania comum FORMAS DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA <ul style="list-style-type: none"> • Integração económica formal e informal • Formas de integração económica: <ul style="list-style-type: none"> - Sistema de preferências aduaneiras - Zona de comércio livre - União aduaneira - Mercado comum - União europeia - União económica e monetária - União política ou União económica total • Blocos de integração regional 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir integração em linguagem corrente de integração em linguagem económica; • Dar a noção de integração económica; • Explicitar as vantagens e desvantagens do processo de integração económica; • Relacionar o processo de integração económica e o conceito de soberania comum; • Referir os objectivos da integração económica; • Distinguir alguns conceitos como países membros, países terceiros, taxas aduaneiras e pauta aduaneira; • Distinguir entre integração económica formal e integração económica informal; • Diferenciar as diversas formas de integração económica; • Relacionar o processo de integração com a regionalização das trocas internacionais; • Pesquisar e dar exemplos de blocos económicos de integração regional em diferentes áreas geográficas; 	Uso de diversos métodos e técnicas ao longo da aula tais como: <ul style="list-style-type: none"> • Paragrafo-objectivo da aula, proposta no início da aula aos alunos; • Breve Quiz-Diagnóstico (oral); • Utilização do quadro para registo de conceitos; • Utilização do manual; • Método expositivo-interrogativo; • Método demonstrativo; • Diálogo orientado (professor-aluno) sobre as matérias leccionadas; • Apresentação oral da matéria em PowerPoint; • Utilização da Internet (GOOGLE) e programa DAILY MOTION; • Trabalho de equipa (CONSTRUÇÃO DE PUZZLE-RESUMO); • Promover a pesquisa em outras fontes de informação (ficha de trabalho - TPC). 	Uso de diversos e variados recursos ao longo da aula tais como: <ul style="list-style-type: none"> • PC e Internet; • Quadro e marcadores; • Datashow. • Manual. • Caderno diário e material de escrita; • Fotocópias; • PowerPoint; • Sítios na Internet; • Câmara de filmar; • Tripé; • Grelha de registo de assiduidade; • Grelha de registo de observação directa. 	Ao longo de toda a aula a avaliação será feita da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> • Observação directa (participação activa dos alunos, actividade e correcção); • Registo da assiduidade/pontualidade; • Ficha de trabalho – TPC.

COMPETENCIAS NO DOMINIO COGNITIVO	COMPETÊNCIAS NO DOMINIO DAS ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a integração económica como um processo longo e complexo e importante para a melhoria e desenvolvimento económico de cada país; Conhecer as diversas formas de integração económica; Reconhecer a importância dos blocos de integração regional na crescente globalização e dimensão das economias actuais; Usar terminologia económica de forma correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer-se como interveniente no processo de integração europeia; Adquirir hábitos de trabalho; Desenvolver a capacidade de discutir ideias, de as fundamentar correctamente e atender às ideias dos outros; Pesquisar informação em diferentes fontes utilizando as Tic's; Desenvolver a capacidade de intervir de forma construtiva.

PLANO ESTRATÉGICO PREVISIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA AULA 1 AO NÍVEL DE UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS/TÉCNICAS E RECURSOS DIDÁCTICOS

- A aula iniciar-se-á após a entrada dos alunos, registo da assiduidade dos mesmos e redacção do sumário;
- De seguida com recurso ao uso do QUADRO dá-se a conhecer aos alunos os principais objectivos que o professor pretende que eles atinjam no final da aula. Para isso o professor deverá iniciar a aula através do registo no quadro de um PARAGRAFO-OBJECTIVO pertinente adaptado de www.members.tripod.com titulado “**Integração para quê?**” presente no quadro até ao final da aula para que à medida que os alunos vão apreendendo os conceitos sejam capazes de ir interiorizando um comentário no final. Esta estratégia é no sentido de se acreditar que a compreensão do mesmo se torna mais fácil e rápido se a questão pertinente inicial estiver sempre “à vista”. O professor nesta parte inicial deve também dar conhecer aos alunos a forma como a aula será leccionada, o modo, as actividades previstas, contextualizando a matéria no manual (ORIENTAÇÃO PARA O MANUAL);
- De seguida, far-se-á um breve QUIZ DIAGNOSTICO (oralmente) acerca dos conhecimentos sobre o tema da União Europeia e do processo de integração (MÉTODO INTERROGATIVO). A aula deverá prosseguir com a exposição da matéria com recurso a diapositivos em POWERPOINT (MÉTODO EXPOSITIVO) dividida em 3 partes:
 - 1ª Parte** - Noção de integração económica;
 - 2ª Parte** - Formas de integração económica;
 - 3ª Parte** - Organizações económicas no mundo: blocos económicos de integração regional.
- Para que os alunos compreendam perfeitamente os conceitos, à medida que se vai expondo a matéria introduz-se ACTIVIDADES DE TRABALHO E OUTRAS ESTRATÉGIAS e que servem ao professor como barómetro de os conceitos ser ou não bem apreendidos. Sendo assim:
 - Aquando da exposição da 2ª parte, referida antes, acrescentar-se-á à exposição em PowerPoint, O RECURSO AO QUADRO para explicação das diferentes modalidades de integração exemplificando-se com os países “alfa”, “beta”, “gama” e “delta” para melhor compreensão por parte dos alunos. As características principais de cada uma dessas modalidades de integração deverão ser, também, registadas pois serão úteis para a actividade de trabalho pensada para esta aula a realizar mais à frente;
 - Aquando da exposição da 3ª parte, acrescentar-se-á ao PowerPoint o recurso a um VÍDEO (programa **Dailymotion - Watch, Publish and Share vídeos**) em (http://www.dailymotion.com/video/xew5o3_blocos-economicos-cih_school) de curta duração (90 segundos), permitindo aos alunos entenderem o porquê da existência dos blocos económicos e como surgiram para além da particularidade de permitir ao professor introduzir um pouco do tema da próxima aula quando faz referência ao bloco antagónico EUA-URSS e ao período da Guerra Fria. Ainda nesta 3ª parte, e tendo em conta a actividade que os alunos terão de realizar para casa (TRABALHO DE PESQUISA), o professor recorrerá ao GOOGLE (http://blocos-economicos.info/mos/view/O_que_s%C3%A3o_Blocos_Econ%C3%B4micos/).
- Na última parte da aula, após o esclarecimento das dúvidas, está previsto os alunos realizarem uma actividade/exercício (CONSTRUÇÃO PUZZLE-RESUMO ou JIGSAW) em que todos os alunos interajam (TRABALHO EM EQUIPA), no sentido da obtenção do produto final;
- A aula termina com a entrega de uma FICHA DE TRABALHO INDIVIDUAL (TRABALHO DE PESQUISA) a ser realizada em casa, sendo a correcção efectuada no início da aula seguinte. Os alunos devem indicar o sítio onde foram pesquisar a informação, procurando diversificar os meios de onde possam obter a resposta.

OUTRAS NOTAS

- Embora se pretenda diversificar e combinar diferentes métodos/técnicas e recursos didáticos, especialmente centrados nos alunos, o propósito final desta aula será a resolução da actividade proposta através do trabalho em equipa na construção do puzzle resumo, bem como a actividade de pesquisa como TPC;
- O vídeo como é de curta duração não será alvo de qualquer guião de exploração previamente preparado, sendo apenas exibido para complemento da exposição e discutido oralmente com os alunos;
- Ao nível da avaliação, os alunos serão avaliados tendo em conta a observação directa efectuada em sala de aula onde será tido em conta os comportamentos, ou seja, de domínio não cognitivo (atitudes) registados ao longo da aula ou no final da mesma numa grelha de registo de observação directa, criada para o efeito;
- Esta aula, assim como as restantes serão alvo de filmagens, devidamente autorizadas, para efeitos apenas de estudo e apoio ao trabalho de reflexão das aulas a leccionar.

Plano da Aula 2 - Sub-Unidade Didáctica: O processo de construção da União Europeia (UE)

Disciplina – Economia A (11º ano turma C)

Escola – ES Josefa de Óbidos

Tempo de aula – 90 m

Sumário: A história da construção da União Europeia: o grande objectivo do processo de integração, os principais tratados e os vários alargamentos;

Quiz de avaliação diagnóstica interactiva no Hotpotatoes;

Utilização de jogos didácticos interactivos como consolidação dos conceitos e promotoras do uso das Tic's.

OBJECTIVO GERAL / FIO CONDUTOR DA AULA

- Enquadrar historicamente as principais etapas do processo de integração europeia, nomeadamente os factores que lhe deram origem, os principais tratados e os diferentes alargamentos.

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	MÉTODOS/TÉCNICAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA UNIÃO EUROPEIA <ul style="list-style-type: none"> • Origem: <ul style="list-style-type: none"> - Plano Marshall • Alargamentos: <ul style="list-style-type: none"> - CEEA - CEE - Mercado Único Europeu - União Europeia • Tratados: <ul style="list-style-type: none"> - Tratado de Paris - Tratado de Roma - Acto Único Europeu - Tratado da União Europeia - Tratado de Amesterdão - Tratado de Nice - Tratado de Lisboa A UNIÃO EUROPEIA <ul style="list-style-type: none"> • Localização Geográfica 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do Plano Marshall na origem do processo de integração europeu; • Justificar o objectivo central do processo de integração (a paz como a grande finalidade); • Relacionar o processo de integração c/ o movimento de abertura e liberalização do comércio internacional; • Descrever o processo histórico da construção europeia ; • Relacionar os principais tratados e os vários alargamentos; • Indicar os principais objectivos do Tratado de Roma; • Justificar a importância da assinatura do Acto Único Europeu; • Caracterizar o Mercado Único Europeu; • Referir os principais objectivos do Tratado da UE; • Referir as vantagens e desafios dos vários alargamentos da União Europeia; • Identificar geograficamente os países da União Europeia em mapa; • Aplicar os conceitos adquiridos através de jogos didácticos e interactivos. 	Uso de diversos métodos e técnicas ao longo da aula tais como: <ul style="list-style-type: none"> • Leccionação da aula na sala dos computadores; • Correção da pesquisa efectuada como TPC; • Revisão da aula anterior - consolidação de conceitos (oralmente); • Uso do quadro para registo de conceitos; • Quiz interactivo de Diagnóstico de conhecimentos (utilização do HOTPOTATOES); • Diálogo orientado (professor-aluno); • Exposição da matéria através de PowerPoint (método expositivo-interrogativo); • Utilização de áudio (site da TSF – comentário); • Utilização de JOGOS DIDÁCTICOS INTERACTIVOS (Internet); • Método demonstrativo; • Distribuição de POSTER e FICHA INFORMATIVA. 	Uso de diversos e variados recursos ao longo da aula tais como: <ul style="list-style-type: none"> • PC e Internet; • Quadro e marcadores; • Datashow e apontador de PP; • Manual; • Caderno diário e material de escrita; • Fotocópias; • Diapositivos (Slides em PP); • Sítios na Internet; • Poster; • Câmara de filmar; • Tripé; • Grelha de registo de assiduidade; • Grelha de observação directa; 	Ao longo de toda a aula a avaliação será feita da seguinte forma: <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica; • Observação directa – participação activa dos alunos (durante a aula, nos jogos didácticos interactivos e na correcção do TPC); • Registo da assiduidade e pontualidade.

COMPETENCIAS NO DOMINIO COGNITIVO	COMPETÊNCIAS NO DOMINIO DAS ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as etapas de alargamento do processo de evolução histórica da integração europeia; • Descrever o processo histórico de integração europeia; • Ser capaz de localizar geograficamente os países da UE; • Utilizar terminologia económica de forma adequada e correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir hábitos e métodos de trabalho; • Reconhecer-se como interveniente no processo de aprendizagem – atitude proactiva; • Executar as actividades propostas com correcção formal e de conteúdo; • Desenvolver capacidades de compreensão e de escrita;
PLANO ESTRATÉGICO PREVISIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA AULA 2 AO NÍVEL DE UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS/TÉCNICAS E RECURSOS DIDÁCTICOS	
<ul style="list-style-type: none"> • A aula iniciar-se-á após a entrada dos alunos, registo da assiduidade dos mesmos e redacção do sumário; • Seguidamente deverá ser corrigido o TPC da aula anterior promotora de pesquisa por parte dos alunos, verificando-se quem fez o mesmo, onde pesquisou e se respondeu correctamente. As respostas que não estiverem correctas serão alvo de esclarecimento por parte do professor. Além disso, o professor deve indicar aos alunos o modo como pretende leccionar o tema desta aula, os métodos e estratégias a usar, bem como os objectivos que espera que os alunos atinjam no final dos 90 m; • A fase posterior será uma revisão oral para consolidação dos conhecimentos transmitidos, aproveitando-se para esclarecer algumas dúvidas que existam ainda da aula anterior. Esta preocupação advém do facto de os assuntos da aula anterior estarem relacionados com os desta aula e não fazer sentido avançar sem estarem bem compreendidos os conhecimentos transmitidos; • Como forma de motivar os alunos e levá-los a ser parte integrante da aula, recorreremos à utilização dos computadores (um por cada aluno) para ser realizado um breve QUIZ DIAGNÓSTICO de conhecimentos sobre a União Europeia através do uso do HOTPOTATOES (http://beta.mail.sapo.pt/webmail/imp/#msg:77SU5CT1q3586), ferramenta muito útil para a elaboração de um teste de escolha múltipla. Com este teste diagnóstico, o professor poderá ter uma ideia mais concreta de como estão os alunos em termos de conhecimentos europeus e assim começar a leccionação da temática tendo em conta esse aspecto observado. A motivação dos alunos é um factor acrescido para a utilização deste tipo de recursos. O teste diagnóstico no hotpotatoes é enviado para o correio electrónico pessoal de cada aluno, o qual depois de recepcionado é respondido por eles dentro da sala de aula; • A aula prosseguirá através da exposição dos conteúdos e com recurso ao POWERPOINT, pelo que o professor deve utilizar, nesta parte, não só o MÉTODO EXPOSITIVO, mas também o MÉTODO INTERROGATIVO à medida que a explicação vai sendo feita. A exposição dos conteúdos versará essencialmente sobre a relação existente entre as assinaturas dos diferentes tratados e os vários alargamentos que se verificaram, desde os primeiros 6 países, até aos dias de hoje, em que os países membros são 27. Tendo em conta a importância que o dia da Europa assume em todo este processo, apresentar-se-á um ÁUDIO do eurodeputado António França, na TSF, comentando sobre a importância que a famosa declaração de Schumann teve. À medida que se vai expondo a matéria, pode e deve-se utilizar o QUADRO para registo das datas e objectivos dos principais tratados e dos vários alargamentos que aconteceram ao longo das décadas; • Após a exposição e explicação da matéria desta aula, o professor deve entregar aos alunos uma FICHA INFORMATIVA sobre o mapa da União Europeia e com os vários tipos de alargamento para uma melhor compreensão de todo o processo de construção. Também nesta altura deve ser fornecido a cada aluno um POSTER, sobre os acontecimentos mais relevantes destes 50 anos; • A última parte da aula, após esclarecimento das dúvidas (ponto da situação), está previsto os alunos realizarem algumas actividades através de JOGOS DIDÁCTICOS INTERACTIVOS nos PC's que realizados em equipa ou individualmente, conforme o tempo disponível nesta altura. O professor deve demonstrar primeiro o que pretende (MÉTODO DEMONSTRATIVO) e só depois o aluno deve realizar as tarefas propostas. Embora se possa realizar mais alguns, inicialmente estão pensados apenas dois jogos: <ul style="list-style-type: none"> - Um sobre o processo de construção europeia (https://infoeuropa.euroid.pt/registo/000040555); - Outro sobre o Tratado de Roma (http://europaeuniao-europeia.blogspot.pt/). • A aula terminará, após o esclarecimento de dúvidas, indicando aos alunos o tema que será tratado na aula seguinte e o que está previsto em termos de métodos/técnicas e recursos didácticos a utilizar. 	

OUTRAS NOTAS

- Embora se pretenda diversificar e combinar diferentes métodos/técnicas e recursos didáticos, especialmente centrados nos alunos, o propósito final desta aula será a consolidação de conhecimentos através da utilização de jogos didáticos interactivos e a escuta de um áudio radiofónico (TSF). O áudio a escutar como é de curta duração não será alvo de qualquer guião de exploração previamente preparado, sendo apenas escutado para complemento da exposição da famosa declaração de Schumann;
- Ao nível da avaliação, os alunos deverão ser avaliados não só tendo em conta a observação directa efectuada em sala de aula ao nível do comportamento e das atitudes, devidamente registada durante ou no final da aula em grelha criada para o efeito mas também, tendo em conta a realização do TPC da aula anterior, anotando-se quem fez e quem não fez esta actividade, para posterior consideração aquando da avaliação final;
- Esta aula, assim como as restantes serão alvo de filmagem, devidamente autorizadas, para efeitos apenas de estudo e apoio ao trabalho de reflexão das aulas a leccionar.

Plano da Aula 3 - Sub-Unidade Didáctica: A União Económica e Monetária (UEM)

Disciplina – Economia A (11º ano turma C) **Escola** - ES Josefa de Óbidos **Tempo de aula** – 90 m

Sumário: A União Económica e Monetária: objectivos, fases, critérios de convergência e políticas económicas;

A moeda única – o Euro;

Banco Central Europeu: funções (introdução): Trabalho a pares através de visualização de vídeos e respectivo guião de exploração.

OBJECTIVO GERAL / FIO CONDUTOR DA AULA

- Reconhecer a importância da criação da União Económica e Monetária na afirmação da União europeia e a necessidade de adopção uma moeda comum (o Euro) para o efeito.

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	MÉTODOS/TÉCNICAS	RECURSOS	AValiação
A UNIÃO ECONÓMICA E MONETÁRIA (UEM) <ul style="list-style-type: none"> • O processo de integração da UEM • Fases da UEM • Critérios de convergência • UEM e as políticas económicas (introdução) A MOEDA ÚNICA – O EURO <ul style="list-style-type: none"> • Nascimento • Países da Zona Euro • Vantagens da moeda única O BANCO CENTRAL EUROPEU (BCE) <ul style="list-style-type: none"> • Funções do BCE (introdução) 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar em que consiste a UEM; • Referir os objectivos da UE; • Relacionar o Mercado Único Europeu e o Tratado de Maastricht com a criação da UEM; • Explicitar as diferentes fases da UEM; • Justificar a necessidade dos critérios de convergência; • Distinguir as políticas económicas adoptadas pela UEM; • Situar temporalmente a origem do Euro e a entrada em circulação do mesmo; • Explicitar o conceito de Zona Euro; • Identificar os países da Zona Euro; • Referir as vantagens da adopção do Euro; • Explicitar as diferentes funções do BCE; 	<p><u>Uso de diversos métodos e técnicas ao longo da aula tais como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leccionação da aula na sala dos computadores; • Uso do quadro para registo de conceitos; • Diálogo orientado (professor-aluno); • Exposição da matéria através de PowerPoint (método expositivo-interrogativo); • Leitura de texto do manual – “A inflação e a estabilidade de preços” (pág. 231); • Utilização de PC’S da sala e VIDEOS exploratórios sobre: <ul style="list-style-type: none"> - A estratégia da política monetária; - A estabilidade de preços; - O papel e função do BCE; • Utilização de GUIÃO DE EXPLORAÇÃO para cada um dos vídeos referidos; • TRABALHO A PARES na exploração dos vídeos anteriores; • Apresentação Oral da exploração dos vídeos (dependente da gestão dos ritmos da aula) • Distribuição de BROCHURA sobre a história da moeda única. 	<p><u>Uso de diversos e variados recursos ao longo da aula tais como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • PC e Internet; • Quadro e marcadores; • Datashow e apontador de PP; • Manual; • Caderno diário e material de escrita; • Fotocópias; • Diapositivos (Slides em PP); • Sítios na Internet; • Brochura Informativa; • Guião de exploração dos vídeos; • Câmara de filmar; • Tripé; • Grelha de registo de assiduidade; • Grelha de observação directa. 	<p><u>Ao longo de toda a aula a avaliação será feita da seguinte forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação directa – participação activa dos alunos (durante a aula, nos jogos didácticos interactivos e na correcção do TPC); • Avaliação da apresentação da pesquisa nas TIC’s (dependente da gestão dos ritmos da aula); • Registo da assiduidade e pontualidade.

COMPETENCIAS NO DOMINIO COGNITIVO	COMPETÊNCIAS NO DOMINIO DAS ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da UEM no contexto europeu; • Reconhecer a necessidade das políticas económicas da UEM para o equilíbrio dos orçamentos; • Compreender a adopção de uma moeda comum pela UEM; • Reconhecer o papel do BCE; • Utilizar terminologia económica de forma adequada e correcta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir hábitos e métodos de trabalho; • Executar as actividades propostas com correcção formal e de conteúdo; • Reflectir criticamente sobre o papel do BCE nos dias actuais; • Desenvolver capacidades de exploração de recursos didácticos interactivos; • Ser pontual e assíduo.
PLANO ESTRATÉGICO PREVISIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA AULA 3 AO NÍVEL DE UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS/TÉCNICAS E RECURSOS DIDÁCTICOS	
<ul style="list-style-type: none"> • A aula iniciar-se-á após a entrada dos alunos, registo da assiduidade dos mesmos e redacção do sumário; • Ainda em relação à aula anterior, questionar-se-á os alunos se existem dúvidas e caso subsistam o professor deverá promover o seu esclarecimento da melhor forma possível. Após a resolução dessas dúvidas dar-se-á início à aula propriamente dita, situando-se a matéria proposta para a sub-unidade didáctica desta aula no manual adoptado para a disciplina; • Na <u>1ª parte da aula</u>, deve ser apresentada a temática titulada “A União Monetária e Financeira” recorrendo-se ao MÉTODO EXPOSITIVO-INTERROGATIVO e através do POWERPOINT. Além desta temática far-se-á referência ao Banco Central Europeu (BCE), sendo o objectivo proposto que os alunos consigam entender o papel e a função deste órgão da União Europeia. Para isso, está planeada uma actividade de exploração de vídeo durante a aula, contudo, a explicação mais pormenorizada sobre o BCE deverá ser feita na aula seguinte; • Conforme vai expondo a matéria desta sub-unidade, o professor questionará os alunos sobre as mesmas, utilizando-se, numa parte da exposição, o manual adoptado para leitura de um texto “A inflação e a estabilidade de preços”, uma vez que um dos objectivos da aula será compreender a relação entre inflação, estabilidade de preços e o papel do BCE em toda esta dinâmica. A aula prosseguirá, distribuindo-se uma pequena BROCHURA sobre a moeda única – o Euro, fornecendo-se aos alunos mais informação para lá daquela que já observam no manual adoptado; • Na <u>2ª parte da aula</u>, os alunos deverão poder utilizar os PC's da sala, dividindo-se a turma em 3 grupos x 2 alunos cada. A cada grupo será entregue, aleatoriamente, um link de entre os seguintes - (www.ecb.int/ecb/educational/movies/html/index.pt.html); (www.ecb.int/ecb/educational/movies/html/index.pt.html) e (www.ecb.int/ecb/educational/pricestab/html/index.pt.html) – para exploração do VIDEO correspondente e consequente análise do mesmo através da resposta ao GUIÃO DE EXPLORAÇÃO. Cada grupo terá cerca de 15 /20 minutos para responder às questões do guião, após o qual, deve cada grupo apresentar o mesmo à turma salientando os principais destaques de cada um dos vídeos a explorar. Caso no final da visualização dos vídeos não haja tempo para se efectuar a apresentação dos trabalhos, o professor deve no final da aula entregar a correcção de cada um dos guiões a todos os grupos, no sentido de que todos os grupos fiquem a conhecer os trabalhos efectuados pelos outros grupos. Esta aula visa acima de tudo o TRABALHO A PARES no processo de ensino aprendizagem (nota: A título indicativo, os vídeos são: “A estratégia da política monetária”, “A estabilidade de preços” e o “Papel e função do BCE”); • A aula terminará, após o esclarecimento das dúvidas surgidas, dando-se a conhecer aos alunos o tema que será tratado na aula seguinte e o que está pensado para essa mesma aula em termos de métodos/estratégias e recursos didácticos a utilizar. 	
OUTRAS NOTAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Embora se pretenda diversificar e combinar diferentes métodos/técnicas e recursos didácticos, especialmente centrados nos alunos, o propósito final desta aula será a consolidação e exploração de conhecimentos através do <u>trabalho a pares com recurso à visualização de vídeos e resposta ao guião de exploração associado</u>; • Ao nível da avaliação, os alunos serão avaliados tendo em conta a observação directa efectuada em sala de aula, nomeadamente do tipo de domínio não cognitivo (atitudes), registados ao longo da aula ou no final numa grelha de registo de observação directa, criada para o efeito. Caso haja tempo será também feito a avaliação dos guiões de exploração e a apresentação dos mesmos à turma; • Esta aula, assim como as restantes serão alvo de filmagem, devidamente autorizadas, para efeitos apenas de estudo e apoio ao trabalho de reflexão das aulas a leccionar. 	

Plano das Aulas 4 e 5 - Sub-Unidade Didáctica: A UEM (conclusão). As Instituições Europeias

Disciplina – Economia A (11º ano turma C) **Escola** - ES Josefa de Óbidos **Tempo de aula** – 90 m + 90 m

Sumário: Revisão da aula anterior: a UEM e o Pacto de Estabilidade e Crescimento;

As instituições da União Europeia: o alargamento e a reforma das instituições (Tratado de Lisboa);

Ficha formativa de trabalho e a construção de um WIKI como aprendizagem e consolidação de conhecimentos (trabalho colaborativo – elaboração de artigos para Jornal “A sebenta da UE”).

OBJECTIVO GERAL / FIO CONDUTOR DA AULA

- Compreender a necessidade de reforma das instituições europeias em função dos sucessivos alargamentos da União Europeia, diferenciando as competências de cada uma dessas instituições;
- Compreender os conceitos através da realização de uma ficha formativa de trabalho e procedendo à elaboração de artigos para uma WIKI, apresentando o mesmo à turma (trabalho colaborativo).

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	MÉTODOS/TÉCNICAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>A UNIÃO ECONÓMICA E MONETÁRIA (UEM) - conclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> • UEM e as políticas económicas – o Pacto de Estabilidade e Crescimento (PEC) - conclusão <p>AS INSTITUIÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instituições Europeias: <ul style="list-style-type: none"> – Conselho Europeu – Parlamento Europeu – Comissão europeia – Conselho da União Europeia – Tribunal de Justiça – Comité Económico e Social – Comité das Regiões – Banco Central Europeu (BCE) – Provedor Justiça Europeu – Banco Europeu de Investimento (BEI) • O alargamento e a reforma das Instituições Europeias - Tratado de Lisboa 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar a política monetária comum e a política orçamental; • Relacionar taxa de juro e controlo de inflação; • Indicar o principal objectivo do PEC; • Explicar o contributo do equilíbrio orçamental para a economia; • Identificar as estratégias no controlo do PEC; • Aplicar conceitos na resolução de uma ficha formativa de trabalho; • Conhecer as principais instituições europeias; • Explicitar as competências das várias instituições europeias; • Identificar a instituição que representa os interesses da UE; • Indicar a instituição representativa dos cidadãos europeus; • Identificar a instituição onde os governos dos Estados-membros estão representados; • Relacionar os alargamentos com a necessidade de reforma das instituições europeias (Tratado de Nice e Tratado de Lisboa); • Conhecer o processo da tomada de decisão; • Criar artigos para o Jornal da turma “A sebenta da UE” – (criar sebenta-resumo de estudo); • Aplicar conceitos na construção de uma WIKI sobre a UE (trabalho cooperativo); • Apresentar a WIKI e os artigos sobre a UE. 	<p><u>Uso de diversos métodos e técnicas ao longo da aula tais como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação das actividades p/ as aulas (FICHA FORMATIVA e WIKI – simulação de artigos para o Jornal da escola); • Leitura de texto “Inflação e a taxa de juro” como introdução às temáticas (pág.232); • Revisão da matéria da aula anterior – (desenvolvimento da explicação do PEC); • Utilização do quadro para registo de conceitos; • Utilização do manual adoptado (exercício pág. 233); • Método expositivo-interrogativo; • Método demonstrativo; • Diálogo orientado (professor-aluno); • Apresentação oral da matéria em PPOINT; • Utilização da Internet (WIKIZOHO) e programa SLIDESHARE; • Realização de FICHA FORMATIVA; • Entrega do Jornal “A sebenta da UE” com os objectivos de cada artigo (em PUBLISHER); • Construção de uma WIKI para cada artigo; • Apresentação oral dos artigos (mostrar as Wiki's e adicionar os artigos ao jornal). 	<p><u>Uso de diversos e variados recursos ao longo da aula tais como:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • PC e Internet; • Quadro e marcadores; • Datashow e apontador de PP; • Manual; • Caderno diário e material de escrita; • Fotocópias; • Diapositivos (Slides em PP); • Sítios na Internet; • Ficha Formativa; • Câmara de filmar; • Tripé; • Grelha de registo de assiduidade; • Grelha de observação directa; • Grelha de registo da apresentação do trabalho cooperativo (Wiki's). 	<p><u>Ao longo de toda a aula a avaliação será feita da seguinte forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa • Observação directa – participação activa dos alunos durante as aulas; • Registo da assiduidade e pontualidade.

COMPETENCIAS NO DOMINIO COGNITIVO	COMPETÊNCIAS NO DOMINIO DAS ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do PEC no equilíbrio dos orçamentos nacionais; • Compreender a necessidade da reforma das instituições face aos sucessivos alargamentos; • Reconhecer o papel de cada uma das instituições; • Conhecer aspectos relevantes da União Europeia; • Explicar a importância do PEC no equilíbrio dos orçamentos nacionais dos Estados-membros; • Reconhecer o alcance económico e político do projecto europeu; • Utilizar terminologia económica de forma adequada e correcta; 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir hábitos e métodos de trabalho; • Executar as actividades propostas com correcção formal e de conteúdo; • Reflectir criticamente sobre o papel das instituições no processo de tomada de decisão; • Realizar as tarefas de forma autónoma; • Elaborar sínteses da informação pesquisada; • Desenvolver o gosto pela pesquisa em diferentes fontes de informação; • Desenvolver competências de trabalho colaborativo;

PLANO ESTRATÉGICO PREVISIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS 4 – 5 AO NÍVEL DE UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS/TÉCNICAS E RECURSOS DIDÁCTICOS

- Ambas as aulas iniciar-se-ão após a entrada dos alunos, registo da assiduidade dos mesmos e redacção dos sumários correspondentes;
- Antes de começar a matéria propriamente dita, o professor explicará aos alunos o que pretende deles nestas duas aulas visto que, face às actividades previstas, as mesmas requerem uma excelente colaboração entre as partes envolvidas – professor e alunos – para que se consiga cumprir com os objectivos pretendidos. Informa-se os alunos que terão de responder, inicialmente, a uma ficha formativa de trabalho após breve revisão de alguns conceitos da aula anterior, e que posteriormente se irá SIMULAR UMA SITUAÇÃO em que a escola está a elaborar um JORNAL INTITULADO “A SEBENTA DA UE”, assumindo o professor e os alunos o papel de colunistas do mesmo, criando por isso artigos em que irão expôr as temáticas que foram leccionadas até então. A cada um dos colunistas caberá um tema de artigo previamente atribuído, de forma aleatória. Informar-se-á, também, os alunos de que este trabalho, além da cooperação que o mesmo implica, tem em vista que os alunos consolidem conceitos, pesquisem, sintetizem e apresentem os mesmos, ressaltando ainda que estes artigos devem ser elaborados através de uma WIKI (utilizando a ferramenta WIKIZOHO);
- Antes da elaboração destes WIKI's o professor demonstrará como se faz (MÉTODO DEMONSTRATIVO), os passos a seguir, bem como os tópicos que obrigatoriamente terão incluir além dos conceitos (como por exemplo, um vídeo, um link de pesquisa sobre o assunto, palavras-chave, pelo menos uma imagem acerca do tema e a bibliografia de apoio para a construção do WIKI). Importa ainda referir que foi criada, previamente, uma conta e-mail em nome da turma (economia11anoturmac@gmail.com), que permitirá o acesso à WIKI a qualquer instante e ao mesmo tempo poderá funcionar, se assim os alunos desejarem, como caixa postal para troca de artigos, trabalhos ou outras temáticas relacionadas com as temáticas e a turma;
- Tendo em conta que na aula anterior alguns alunos chegaram bastante atrasados face aos conteúdos leccionados, o professor iniciará a aula (1ª PARTE – AULA 4) pedindo a um dos alunos para ler um pequeno texto intitulado “Inflação pode trazer nova subida dos juros” da página 232 do MANUAL adoptado (como introdução sobre a influência da inflação sobre a taxa de juro e do PEC e o importante papel do BCE) expondo e explicando (MÉTODO EXPOSITIVO-INTERROGATIVO) novamente a parte da matéria da aula anterior referente à “UNIÃO ECONÓMICA E MONETÁRIA”, nomeadamente as POLÍTICAS ECONÓMICAS e o PEC (Plano de Estabilidade e Crescimento). Para isso, o professor recorrerá ao uso do QUADRO para registo de conceitos e ao uso de diapositivos em POWERPOINT como suporte à explicação dos assuntos:
 - Nesta parte, deverá ser feita uma especial referência ao Tratado que lhe dá origem, às fases da UEM, aos critérios de convergência (explicando convenientemente os mesmos), bem como às políticas económicas adoptadas na UEM (na explicação destas políticas deve-se referenciar a importância do PEC, o objectivo do mesmo, as estratégias usadas para impedir derrapagens dos orçamentos nacionais, não esquecendo de referir o papel do BCE em todo este processo);
 - Para responder às questões da página 233 sobre o PEC na Zona Euro, usar-se-á o MANUAL adoptado.
- Após a revisão e exposição de parte da aula anterior e se todas as dúvidas tiverem sido esclarecidas, o professor distribuirá uma FICHA FORMATIVA DE TRABALHO de consolidação de conhecimentos das 3 primeiras aulas que pode respondida com recurso à consulta do MANUAL adoptado, bem como aos apontamentos anotados, sendo esta ficha entregue ao professor no final para correcção como verificação sobre o sucesso ou não da aprendizagem das aulas leccionadas anteriormente. As fichas formativas serão entregues aos alunos na aula seguinte devidamente corrigidas;

- A 2ª PARTE-AULA 5 prevista tratará da temática “ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA UNIÃO EUROPEIA – AS INSTITUIÇÕES EUROPEIAS”, mostrando a sua origem, o que fazem, quantas existem e quais são as características de cada uma. Para isso, e como forma de complementar a apresentação o professor poderá, ou não, recorrerá ao sítio da União Europeia em <http://www.slideshare.net/moedinhas/apresentacao-como-funciona-a-uniao-europeia>, para uma melhor explicitação. Embora seja aconselhável esta parte de visualização do sítio referido, caso o professor entenda que implicará atrasos na gestão dos tempos e ritmos da aula, será só feita a anotação do link no quadro, cabendo aos alunos a “descoberta” do dito sítio em casa, como trabalho complementar de conhecimento do mesmo. Ainda de acordo com as Instituições Europeias, deverá ser feita referência às mudanças que foram sendo feitas nas diferentes instituições ao nível de funcionamento das mesmas face aos sucessivos alargamentos que vão acontecendo na União Europeia, relacionando as alterações nas competências das instituições com os tratados que lhes dão origem (TRATADO DE NICE E TRATADO DE LISBOA, ver página 239 do MANUAL adoptado);
- Esta 2ª PARTE – AULA 5, deverá ser leccionada de forma muito breve e sem ser muito aprofundado, pois esse trabalho deverá ser feito pelos alunos aquando da construção do artigo em contexto de WIKI. Antes de se começarem a fazer os artigos, o professor deverá explicar, mais uma vez, passo por passo, como é que os alunos deverão proceder para cada grupo abrir a sua WIKI. Seguidamente, o professor, no papel de editor, entregará o JORNAL “A SEBENTA DA UNIÃO EUROPEIA” (elaborado em PUBLISHER), ainda por publicar, aos colunistas (alunos) apenas com a introdução de cada artigo e pontos-objectivos a abordar (cada grupo pode, se assim o desejar, enriquecer ainda mais o seu artigo com outros tópicos que entenda ser uma mais-valia para o assunto em causa), cabendo aos colunistas pesquisar e terminar os ditos artigos para posterior publicação. Assim, a ordem e distribuição dos artigos em ambiente WIKI, será feita segundo as seguintes premissas:
 - ✓ **Noção e formas de integração económica** - Professor Principiante;
 - ✓ **O processo de integração na Europa** – Catarina e Margarida;
 - ✓ **UEM: o PEC e o Euro** – Isabel e Soraia;
 - ✓ **Estrutura e funcionamento da UE: as instituições comunitárias** – Jéssica e Rita.
- A aula terminará após o esclarecimento de eventual dúvidas que ainda subsistam, devendo o professor indicar quais as matérias que serão leccionadas na aula seguinte.

OUTRAS NOTAS

- Embora se pretenda diversificar e combinar diferentes métodos/técnicas e recursos didácticos, especialmente centrados nos alunos, o propósito final-maior destas duas aulas será a resolução da ficha formativa de trabalho e o trabalho cooperativo na simulação de criação de artigos para o jornal da escola.
- Para além disso, é importante referir que estes artigos criados pelos alunos, vestindo a pele de colunistas, assume especial interesse porque permite aos alunos a utilização de uma nova ferramenta - WIKI – que poderá demonstrar ser de uma boa utilidade para turmas reduzidas e como trabalho colaborativo entre todos os alunos. Normalmente, estas WIKI's podem e devem ser complementados por informações propostas por outras pessoas que queiram contribuir com novo e mais exacto conteúdo, no entanto tendo em conta o propósito destas duas aulas, as mesmas serão feitas apenas para e entre os elementos constituintes da turma;
- Ao nível da avaliação, os alunos serão avaliados tendo em conta a observação directa efectuada em sala de aula onde serão tidos em conta os comportamentos, ou seja, aspectos acima de tudo do tipo de domínio não cognitivo (atitudes), e que deverão ser registados ao longo da aula ou no final da mesma na grelha de registo de observação directa, criada para o efeito;
- Estas aulas, assim como as restantes serão alvo de filmagens, devidamente autorizadas, para efeitos apenas de estudo e apoio ao trabalho de reflexão das aulas a leccionar.

Plano da Aula 6 - Sub-Unidade Didáctica: As Instituições Europeias (conclusão)

Disciplina – Economia A (11º ano turma C) **Escola** - ES Josefa de Óbidos **Tempo de aula** – 90 m

Sumário: Revisão da aula anterior: As instituições da União Europeia: o alargamento e a reforma das instituições (Tratado de Lisboa) – conclusão;

Conclusão e apresentação da Wiki' "Jornal a sebenta da União Europeia", iniciadas na aula anterior;

Correcção da ficha de trabalho formativa.

OBJECTIVO GERAL / FIO CONDUTOR DA AULA

- Compreender a necessidade de reforma das instituições europeias em função dos sucessivos alargamentos da União Europeia, diferenciando as competências de cada instituição (conclusão);
- Compreender os conceitos através da apresentação de artigos para uma WIKI – trabalho cooperativo (conclusão) e da resolução da ficha de trabalho formativa.

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	MÉTODOS/TÉCNICAS	RECURSOS	AValiação
AS INSTITUIÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA <ul style="list-style-type: none"> • Instituições Europeias: <ul style="list-style-type: none"> – Conselho Europeu – Parlamento Europeu – Comissão europeia – Conselho da União Europeia – Tribunal de Justiça – Comité Económico e Social – Comité das Regiões – Banco Central Europeu (BCE) – Provedor Justiça Europeu – Banco Europeu de Investimento (BEI) • O alargamento e a reforma das Instituições Europeias - Tratado de Lisboa WIKI'S COMO TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO DA ECONOMIA <ul style="list-style-type: none"> • Wiki's • Apresentações das Wiki's 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais instituições europeias; • Explicitar as competências das várias instituições europeias; • Identificar a instituição que representa os interesses da EU; • Indicar a instituição representativa dos cidadãos europeus; • Identificar a instituição onde os governos dos Estados-membros estão representados; • Relacionar os alargamentos com a necessidade de reforma das instituições europeias (Tratado de Nice e Tratado de Lisboa); • Conhecer o processo comunitário da tomada de decisão; • Apresentar os artigos criados para o Jornal da turma "A sebenta da UE" – (conclusão da sebenta-resumo de estudo). 	<u>Uso de diversos métodos e técnicas ao longo da aula tais como:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão da matéria da aula anterior – (as instituições europeias); • Utilização do quadro para registo de conceitos; • Método expositivo-interrogativo; • Diálogo orientado (professor-aluno); • Apresentação oral da matéria em PPOINT; • Utilização da Internet (WIKIZOHO) e programa SLIDESHARE; • Correcção da FICHA FORMATIVA; • Apresentação oral dos artigos (mostrar as WIKI'S e adicionar os artigos ao jornal). 	<u>Uso de diversos e variados recursos ao longo da aula tais como:</u> <ul style="list-style-type: none"> • PC e Internet; • Quadro e marcadores; • Datashow e apontador de PP; • Manual; • Caderno diário e material de escrita; • Fotocópias; • Diapositivos (Slides em PP); • Ficha Formativa; • Câmara de filmar; • Tripé; • Grelha de registo de assiduidade; • Grelha de observação directa; • Grelha de registo da apresentação do trabalho cooperativo (Wiki's). 	<u>Ao longo de toda a aula a avaliação será feita da seguinte forma:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa • Observação directa – participação activa dos alunos durante as aulas; • Registo da observação das apresentações dos artigos realizados em Wiki (mostrar a WIKI); • Registo da assiduidade e pontualidade.

COMPETENCIAS NO DOMINIO COGNITIVO	COMPETÊNCIAS NO DOMINIO DAS ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a necessidade da reforma das instituições face aos sucessivos alargamentos; • Reconhecer o papel de cada uma das instituições; • Compreender as competências das diversas instituições da União Europeia; • Compreender o processo de tomada de decisão das políticas da União Europeia; • Utilizar terminologia económica de forma adequada e correcta; 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir hábitos e métodos de trabalho; • Executar as actividades propostas com correcção formal e de conteúdo; • Elaborar sínteses da informação pesquisada; • Desenvolver competências a nível de apresentações orais; • Desenvolver competências de trabalho colaborativo.
PLANO ESTRATÉGICO PREVISIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA AULA 6 AO NÍVEL DE UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS/TÉCNICAS E RECURSOS DIDÁCTICOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Esta aula terá o seu início após a entrada dos alunos, registo da assiduidade dos mesmos e redacção do sumário correspondente; • Um dos propósitos desta aula será saber se os alunos conseguiram terminar a tarefa da aula anterior, nomeadamente a construção de uma WIKI, como forma de consolidação dos conceitos leccionados nas aulas anteriores, o que será comprovado ou não pela apresentação que terão que realizar à turma. No entanto, antes dessa apresentação far-se-á a revisão da aula anterior visto que a parte correspondente à “Estrutura e funcionamento da UE: as instituições comunitárias” foi muito levemente abordada tendo ficado os conceitos desta temática um pouco por consolidar, daí a necessidade de ser feita uma revisão sobre esta matéria. Para isso recorreremos ao POWERPOINT e ao MÉTODO EXPOSITIVO-INTERROGATIVO; • Tal como tinha sido previsto, após esta revisão dos conceitos anteriores, procede-se à correcção da FICHA FORMATIVA, de forma oral, sendo salientados os conceitos das questões onde tenha havido mais dificuldade, na perspectiva de poderem ser esclarecidos e devidamente compreendidos; • Nesta aula será, também, entregue a correcção dos GUIÕES DE EXPLORAÇÃO dos vídeos visionados na aula 3, para que todos os alunos tenham acesso às temáticas exploradas nos vídeos dos colegas; • Seguidamente, após verificação da finalização dos artigos em WIKI, os colonistas (alunos) devem fazer a APRESENTAÇÃO ORAL dos mesmos (mostrar a WIKI) para que todos conheçam o que cada grupo de colonistas editou. No final das apresentações, os artigos deverão ser adicionados ao jornal servindo o mesmo de SEBENTA-RESUMO sobre os temas leccionados até esta altura (12.1 – Noção e formas de integração e 12.2 – O processo de integração na Europa) para apoio ao estudo da unidade didáctica e consolidação dos conhecimentos adquiridos, propondo-se aos alunos que continuem a explorar esta técnica, ao longo do ano, para que a informação de que disponham sobre as temáticas esteja ao alcance de todos e seja actualizada a qualquer momento que achem útil; • A aula terminará após o esclarecimento de eventual dúvidas que ainda subsistam, devendo o professor indicar quais as matérias que serão leccionadas na aula seguinte. 	
OUTRAS NOTAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Embora se pretenda diversificar e combinar diferentes métodos/técnicas e recursos didácticos, especialmente centrados nos alunos, o propósito final-maior desta aula será a <u>correcção da ficha formativa de trabalho e a apresentação do trabalho realizado cooperativamente na simulação da criação de artigos para o jornal da escola (apresentação das Wiki's)</u>; • Ao nível da avaliação, os alunos serão avaliados tendo em conta a observação directa efectuada em sala de aula onde será tido em conta os comportamentos, ou seja, aspectos acima de tudo do tipo de domínio não cognitivo (atitudes), e que deverão ser registados ao longo da aula ou no final da mesma na grelha de registo de observação directa, criada para o efeito. Os alunos serão, também, avaliados ao nível do domínio cognitivo através da correcção da ficha formativa, da elaboração dos artigos feitos com recurso à WIKI e através da qualidade das apresentações efectuadas por cada um do grupo de colonistas; • Estas aulas, assim como as anteriores serão alvo de filmagens, devidamente autorizadas, para efeitos apenas de estudo e apoio ao trabalho de reflexão das aulas a leccionar. 	

6.2.3.1. Planificação de Curto-Prazo – notas soltas

Na abordagem teórica que fizemos na 1ª parte deste relatório demos conta que Arends afirmava que este tipo de planificação era aquele à qual os professores mais atenção davam e era aquele que os professores principiantes mais detalhavam e pormenorizavam, visto ser um processo que pretendia dar resposta às seguintes questões: *o quê, como, para quê e quando ensinar*.

No âmbito da nossa prática na ESJO podemos efectivamente comprovar o que Arends defendia, tal foi o nosso cuidado quando começamos a passar para o papel as nossas ideias a nível estratégico, no uso dos métodos, técnicas e recursos. Este tipo de planificação, tal como a de longo prazo, não deve ser imutável mas sim flexível, podendo ser modificada e alterada de uma aula para a outra.

A planificação de curto-prazo, partindo da planificação de médio-prazo, consistiu em planejar em termos de objectivos (geral e específicos), métodos, técnicas e recursos didácticos a utilizar em cada uma das aulas a leccionar, pelo que dentro da unidade curricular escolhida, criamos sub-unidades didácticas para cada uma das aulas (noção e formas de integração, o processo de construção da UE, a UEM e as instituições europeias), conforme descrito em cada plano de aula apresentado. De referir que quando planeamos a curto-prazo, fizemo-lo no pressuposto de utilização de métodos, técnicas e recursos centrados no aluno, daí a necessidade de diversificação dos mesmos, pois acreditamos que só assim se conseguirá a participação dos alunos e sem tornar as aulas algo rotineiro e sempre igual. O tipo de avaliação a utilizar em cada aula foi também considerada em todas as planificações apresentadas.

Houve também o cuidado da nossa parte, ao apresentar as planificações diárias, de apresentar o sumário de cada aula, bem como as competências do domínio cognitivo e no âmbito das atitudes a atingir pelos alunos, além de detalhar o plano estratégico previsional para o desenvolvimento de cada aula, onde descrevemos o que se pretende seguir, mas que, no entanto, pode não ter tido correspondência exacta quando leccionamos as aulas perante a turma, visto que por vezes há certos imponderáveis que não contávamos como por exemplo, o tempo de determinada actividade ter ido mais além do que estava preconizado inicialmente.

No final de cada aula foi feita uma análise reflexiva da mesma e que será apresentada nos pontos seguintes quando abordarmos as aulas leccionadas e a justificação dos métodos, técnicas e recursos didácticos utilizados.

6.3. Operacionalização da PES em contexto de sala de aula na ESJO

Convém referir que antes de começarmos a leccionar na ESJO, houve necessidade de planearmos, juntamente com a professora cooperante e a minha colega de mestrado, Susana Castro, quais as unidades que cada um de nós iria leccionar.

Após análise das unidades didácticas a leccionar, combinou-se que leccionávamos, no 3º período, a unidade didáctica 12, identificada anteriormente, enquanto à minha colega caberia leccionar a unidade 11 – “A intervenção do estado na Economia”, no 2º período. De seguida, houve necessidade, também, de entre esta unidade 12, escolher quais as sub-unidades a leccionar (também já identificadas neste relatório) e, consequentemente, calendarizar as aulas da nossa PES, tendo as mesmas sido distribuídas da seguinte forma:

CALENDARIZAÇÃO DAS AULAS A LECCIONADAS NA ESJO

UNIDADE DIDÁCTICA 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Disciplina: Economia A

Ano: 11º **Turma:** C

DIA	HORA	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DOS CONTEÚDOS A LECCIONAR
7/5	08h15m	<ul style="list-style-type: none"> • Noção e formas de integração económica; • Os blocos de integração económica e regional; • Realização de actividades promotoras do trabalho em equipa e da pesquisa de informação,
8/5	11h45m	<ul style="list-style-type: none"> • A construção da UE: o objectivo, os tratados e os alargamentos; • Quis de avaliação diagnóstica interactiva (hotpotatoes); • Jogos didácticos interactivos como consolidação de conceitos e promotores do uso das TIC's.
9/5	11h45m	<ul style="list-style-type: none"> • A UEM: objectivos, fases, critérios de convergência e políticas económicas; • O Euro; • BCE: funções (introdução): visualização e exploração de videos promotores do trabalho a pares.
14/5	08h15m	<ul style="list-style-type: none"> • A UEM e o PEC: continuação da aula anterior; • As instituições da UE: reforma das mesmas após a assinatura do Tratado de Lisboa; • Ficha formativa e início da construção de um WIKI como consolidação das matérias – entrega dos objectivos para criação de um jornal intitulado a “Sebenta da União Europeia”.
15/5	11h45m	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação do trabalho iniciado na aula anterior.
16/5	11h45m	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das Wiki's construídas e respectiva conclusão dos artigos para o jornal “A sebenta da União Europeia”; • Correção oral da ficha formativa de trabalho

Não podemos deixar de referir que, tal como as planificações não devem ser imutáveis, também esta calendarização final que aqui se apresenta teve uma 1ª versão ligeiramente diferente que foi entregue à

professora orientadora. Tal aconteceu por dois motivos: primeiro, pelo facto de ainda sermos pouco experientes e muitas vezes a um primeiro plano pensado, há a necessidade de o reajustar ou mesmo alterá-lo; segundo, pelo facto de apenas termos um número limitado de aulas para leccionar e nem sempre conseguimos atingir todos os objectivos como tínhamos pensado, pelo que há a necessidade de retomar a aula anterior na aula seguinte e com isso termos de alterar todo o plano inicialmente traçado.

Quando elaboramos as planificações de curto prazo, fizemos questão de apresentar aquilo a que chamamos de *“plano estratégico previsional para o desenvolvimento da aula X ao nível dos métodos/ técnicas e recursos didácticos”*, pelo que no ponto a seguir, respeitante a cada aula, justificaremos a utilização dos diferentes métodos/técnicas e recursos (pelo menos dos que se diferenciam), seguida de uma análise reflexiva em que daremos conta das sensações que tivemos da observação directa e da avaliação que fomos fazendo aos alunos, não esquecendo todo o pressuposto contextual deste relatório. Convém referir que uma vez justificado numa aula, se repetimos algum método, técnica ou recurso na aula seguinte, julgamos já não fazer sentido justificar novamente a utilização do mesmo.

Por fim, entendemos que, face ao tema do nosso relatório e à análise que pretendíamos posteriormente efectuar, as quatro aulas oficialmente atribuídas no âmbito da disciplina de IPP IV, seriam poucas, pelo que após conversa com a professora cooperante e uma vez que não houve objecções por parte da professora orientadora, optamos por estender a nossa PES por mais duas aulas, leccionando no total seis aulas, procurando aplicar estratégias de ensino e recursos didácticos diversificados (que justificaremos nos subpontos seguintes) ao longo dessas seis aulas leccionadas na ESJO à turma C do 11º ano. Como já referimos antes, todas as aulas foram digitalmente gravadas depois de devidamente autorizadas por quem de direito.

6.3.1. PES 1 (07/05/12-11h45m)

6.3.1.1. Justificação dos métodos, técnicas e recursos utilizados

De acordo com os conteúdos principais apresentados para esta aula e definidos no plano da aula 1 é de destacar o facto de termos utilizado durante a aula dois métodos: o **expositivo-interrogativo** e o **demonstrativo**.

No método expositivo (1ª parte da aula), segundo Castro (2006), o professor organiza e expõe oralmente os conteúdos segundo a sua própria lógica, desenvolvendo todo os assuntos, com uma determinada estruturação de raciocínio, logo como é um método que não apela à participação do aluno e nós pretendemos exactamente o contrário, houve necessidade de fazer a apresentação dos conteúdos integrando-os com o método o interrogativo. Aliás, segundo o autor, este método interrogativo só funciona quando integrado conjuntamente com outro método, tudo no propósito de tornar a aula um local dinâmico e de grande participação. Deve-se contudo ter em conta que este tipo de método pode não gerar resultados homogéneos. No nosso caso, toda a parte da nossa exposição foi feita sempre num sentido dialogante (**diálogo orientado professor-aluno**) e nunca num sentido magistral e de única direcção, de forma que os resultados nos alunos fossem os mais positivos possíveis, levando-os a

participar neste ou naquele conteúdo. Quanto ao método demonstrativo, este integra-se no saber-fazer, e embora seja um método que só por si não apela à participação dos alunos, favorece processos de aprendizagem ensinando alguém a executar determinada tarefa. Este método concretizou-se quando na actividade “construção de puzzle-resumo”, nós fomos os primeiros a demonstrar o que pretendíamos dos alunos, deixando depois os mesmos acabar o resto do exercício, **trabalhando todos em equipa**, em que o objectivo era que no final o puzzle fosse construído tendo os alunos a noção de que necessitavam uns dos outros para conseguir concluir a tarefa, discutindo e atendendo às ideias dos outros e das pistas previamente distribuídas (um dos objectivos para esta aula no domínio das atitudes).

Este método de construção de puzzle pode ser denominado também de **Jigsaw** e foi criado por Elliot Aronson e colegas, em 1978. É um método que requer a exigente elaboração de materiais didácticos específicos, destacando-se, como referimos, a cooperação entre os membros realizada mediante a divisão de tarefas de aprendizagem. O objectivo é a interdependência, uma vez que divide as tarefas de aprendizagem e estrutura a interacção entre os alunos mediante equipas de trabalho. No final dá-se uma interdependência de fins e meios, pois todos dependem da informação do outro colega para conseguir obter a informação final (Lopes e Silva, 2009:135-136).

Sendo uma aula com uma vertente também expositiva, a **visualização do powerpoint** assume importância acrescida, pois permite aos alunos visualizar os tópicos mais importantes, devendo o professor apresentá-los de forma simples e com um bom contraste de cores para focar a atenção do que realmente interessa. Transmitir ideias e servir de apoio às observações do professor de forma concisa é a grande mais-valia deste tipo de recurso.

Outra das técnicas aplicadas nesta aula foi a **visualização de vídeos** extraídos da *Web*. A utilização do vídeo traz uma grande vantagem: é que ver e sentir é melhor do que simplesmente ouvir, pelo que este tipo de recurso pode, se bem aplicado e explorado, estimular sentidos, aprimorando a obtenção do conhecimento, pois os recursos audiovisuais facilitam a retenção do conhecimento. Contudo devemos ter em atenção que as imagens e o vídeo devem ilustrar especificamente o conteúdo a aprender e estar de acordo com os objectivos de ensino (Lopes e Silva, 2011:255).

Quanto à importância da **utilização da Web**, uma vez que analisamos claramente qual era na parte teórica, não nos alongaremos muito sobre este aspecto, registando apenas a fonte inesgotável de informação que a mesma permite, cabendo ao professor e ao aluno seleccionar o “*good and useful material*” em detrimento da “*trash web information*”

Foi notório também nesta aula a utilização que fizemos do **quadro** para registo dos conceitos e explicitação de algumas actividades que íamos introduzindo à medida que se ia expondo as temáticas. O quadro é provavelmente dos recursos mais antigos que existe, dos mais acessíveis e dos mais fáceis de usar, sendo extremamente funcional para esquematizar ou transmitir informações directas ou simples, que era o que pretendíamos nesta aula.

Embora não sejamos muito favoráveis à realização de fichas de trabalho para casa (inicialmente tínhamos pensado em realizá-la na sala de aula), entendemos que a mesma seria útil visto que o conteúdo da mesma era propício ao **trabalho de pesquisa** já que era um dos objectivos que tínhamos

proposto no âmbito do domínio das atitudes. Com o trabalho de pesquisa o nosso objectivo é que o aluno diversifique as fontes de procura e acima de tudo seleccione a informação mais adequada tendo em conta as temáticas. É a utilização de princípios de ensino aos princípios de pesquisa, assumindo o estudo como uma situação construtiva e significativa, com autonomia e concentração crescente, não só reproduzindo, mas também analisando.

A utilização do **manual escolar**, bem como outro material impresso (**fotocópias, fichas de actividades, caderno de apontamentos, jornais, outros documentos ...**), complementam os recursos audiovisuais e toda a informação transmitida. São provavelmente os recursos mais utilizados no sistema escolar, funcionando como um excelente aliado para todos aqueles que exercem a função docente.

6.3.1.2. Análise reflexiva da PES 1

Um dos aspectos que nos chamou a atenção, negativamente, foi que exceptuando a Jéssica e a Rita, todas as outras alunas chegaram atrasadas à aula. Tal situação já tinha acontecido no 1º semestre quando tivemos a nossa primeira experiência com esta turma, como tal, foram chamadas à atenção de que na próxima vez poderiam assistir à aula, mas seria mesmo assim registada falta na grelha de assiduidade²³. Segundo a professora cooperante se não fossem chamadas à atenção continuariam a atrasar-se. Devido a este atraso a aula começou com cerca 15/20 minutos de atraso, o que teve consequências em termos de gestão de tempo e análise dos conteúdos.

Apesar deste pequeno contratempo, podemos considerar que a aula correu bem, dentro da normalidade, dentro do que tínhamos planeado, tendo os objectivos propostos para a aula sido atingidos. Notamos, devido ao teste diagnóstico oral que realizamos, no início da aula, que os alunos tinham alguns conhecimentos genéricos sobre a UE. As actividades propostas ao longo da aula tiveram uma boa aceitação, tendo as dúvidas surgidas durante a exposição da matéria sido esclarecidas. Visto que houve alguma falta de tempo, resolveu-se enviar os TPC por correio electrónico (e-mail pessoal de cada uma), sendo a resposta das alunas enviada também por e-mail, tudo no sentido de promover o uso das TIC's.

Em termos de avaliação, a mesma foi feita através da observação directa, do nível participativo das alunas e do domínio das atitudes²⁴, tendo-se notado que fruto de um melhor conhecimento que existe com as alunas e o professor, há de facto um maior à-vontade delas para participar nas actividades, o que é algo a registar positivamente. A resolução da construção do puzzle-resumo correu bastante bem, tendo sido devidamente concluído e de forma bastante animada.

²³ Ver em anexo: "*Materiais de apoio utilizados nas aulas leccionadas na ESJO: grelha de registo de assiduidade*"

²⁴ Ver em anexo: "*Materiais de apoio utilizados nas aulas leccionadas na ESJO: grelha de observação directa*"

6.3.2. PES 2 (08/05/12-11h45m)

6.3.2.1. Justificação dos métodos, técnicas e recursos utilizados

Esta segunda aula teve como objectivo final a consolidação de conhecimentos através de **jogos didácticos interactivos** e **escuta de um áudio radiofónico** como complemento da exposição efectuada na aula.

A importância dos jogos didácticos interactivos foi demasiado evidente durante a aula, tal a atenção e o interesse que os mesmos despertaram nas alunas. Começa a ser frequente verificar que nas salas de aula alguns professores começam a fazer das actividades lúdicas e dos jogos pedagógicos técnicas de aprendizagem que tornam as aulas bastante mais atractivas e o processo de aprendizagem muito menos pesado e mais interventivo. Vygotsky (1984), defendia que era possível retirar os jogos do mundo da fantasia e trazê-lo para as escolas de forma a conferir maior dinamismo e maior reflexão interactiva na aprendizagem do aluno, direccionando-se a “brincadeira” para assuntos muito mais específicos, funcionando o professor como mediador, levando os alunos a desenvolver capacidades de aprendizagem, de observação, de improvisação, trabalho em equipa ou outras habilidades que os jogos determinem. São muitas vezes utilizados como revisão dos conteúdos leccionados, tornando-se os alunos agentes do processo, sendo ideal para turmas de pequena dimensão.

A utilização do áudio, permitirá pelo menos apurar o sentido auditivo, no entanto, o seu uso foi de uma importância diminuta, visto que só foi utilizado como complemento e nem foi alvo sequer de exploração prévia de guião.

Nesta aula fizemos questão de antes da utilização dos jogos interactivos, realizar um **quiz interactivo diagnóstico no Software Hotpotatoes**²⁵. Este software foi criado em 1997, por uma Universidade Americana e tem como propósito a criação de testes de avaliação, interactivos, colocados na Web, podendo ser acedidos por qualquer aluno.



Figura 2: Ecrã Inicial do programa HotPotatoes

O uso deste tipo de ferramentas serve para estimular o professor para a utilização das tecnologias que tem à sua disposição para tornar o desenvolvimento das aulas mais dinâmicas e ao mesmo tempo

²⁵ Ver em anexo: “Materiais de apoio utilizados nas aulas leccionadas na ESJO: aula 2”

estimular os alunos a participarem e a dedicarem-se à prática de estudar e resolver testes de uma forma muito mais activa e menos aborrecida (Duarte, 2011: 148).

6.3.2.2. Análise reflexiva da PES 2

Quanto a esta aula houve desde logo uma grande mudança: todas foram pontuais, pelo que achamos que o facto de terem sido chamadas à atenção valeu a pena. Registamos com agrado que todas elas realizaram o trabalho de casa, sendo que apenas uma aluna, a Catarina não entendeu que o mesmo era para enviar antes da aula por correio electrónico, contudo tinha-o feito em versão papel.

Praticamente, todas resolveram a ficha de forma completamente certa, pelo que entendemos que os conceitos da aula anterior ficaram bem consolidados, não tendo havido dúvidas relevantes para esclarecer. Esta aula, com uma vertente muito mais prática do que a anterior devido aos jogos didácticos interactivos e que por isso originou que trocássemos da sala habitual para a sala dos computadores, decorreu de forma satisfatória, pelo que no final da aula e tendo em conta o objectivo maior de compreender a construção da UE, podemos dizer que estávamos bastante satisfeitos com o empenho e interesse demonstrado por todas as alunas, sendo essa satisfação notória à medida que iam realizando os jogos. Os jogos foram realizados numa primeira fase de forma individual e numa segunda fase em grupo.

Tal como na aula anterior, optamos pelo modo de avaliação de observação directa, com especial ênfase no domínio dos comportamentos, atitudes e participação das alunas, não tendo surgido qualquer tipo de dúvida no final da aula. Devemos registar que todas, mas todas participaram activamente durante a aula.

6.3.3. PES 3 (09/05/12-8h15m)

6.3.3.1. Justificação dos métodos, técnicas e recursos utilizados

Para esta aula definimos que para as alunas construírem conhecimento e participar activamente durante a aula, nada melhor do que o **trabalho a pares** com recurso à visualização de vídeos e **exploração do guião**²⁶ associado aos mesmos.

Perante uma nova sub-unidade (UEM), entendemos também que a **leitura de texto do manual** seria uma boa forma de introduzirmos a temática desta aula. A leitura de texto permite explorar as ideias de um autor fazendo uma análise crítica individual, em grupo e de forma comparativa com outros autores se assim o desejarmos.

A importância do guião de exploração advém de permitir uma correspondência entre o recurso audiovisual utilizado e a exploração a ser efectuada por quem observa esse recurso, funcionando como ponto de ordem ao mesmo tempo que se vão consolidando conceitos e outros saberes apreendidos durante a aula

²⁶ Ver em anexo: "*Materiais de apoio utilizados nas aulas leccionadas na ESJO: aula 3*"

O trabalho a pares, basicamente, consiste em distribuir temas de estudo iguais ou diferentes a pares, fixos ou variáveis. Pode ser vantajoso, visto que poder juntar alunos com maiores dificuldades com os melhores alunos e assim desenvolver algumas capacidades nos primeiros. Este método pode ser uma mais-valia porque suscita o debate e promove a construção do saber (Lopes e Silva, 2011:235).

6.3.3.2. Análise reflexiva da PES 3

Um dos objectivos desta aula no domínio das atitudes seria o de explorar os recursos didácticos interactivos de forma intensa, respondendo a questões previamente elaboradas. Nesse sentido criamos uma actividade para trabalhar a pares e que consistia na exploração de vídeos diferentes para poder responder ao guião previamente distribuído pelas alunas. Antes da exploração do guião, a aula decorreu normalmente, através do método expositivo-interrogativo e através da leitura de um texto do manual, tendo sido posteriormente discutido com as alunas o papel do BCE na dinâmica binomial inflação e estabilidade de preços. Foi, além disso, distribuída uma brochura informativa sobre a moeda única, mas só para isso mesmo: informar e conhecer um pouco mais sobre o euro.

Toda a aula decorreu a bom ritmo, no entanto, deve-se assinalar que não conseguimos controlar o tempo que tínhamos planeado, pois supostamente no final da aula cada grupo de dois elementos apresentaria as suas respostas aos outros pares, mas tal não foi possível, pelo que se procedeu à entrega da correcção dos guiões de exploração em versão papel a cada par, algo que já trazíamos preparado de antemão caso acontecesse o que referimos. Lamentavelmente, acabamos a aula sem ter tempo para tirar dúvidas, no entanto, ficamos com a sensação que as alunas estavam a conseguir concretizar nas respostas aos guiões os conceitos e aprendizagens pretendidas para esta aula.

Em termos de avaliação, para lá da que temos realizado ao nível da observação directa era nossa intenção avaliar as apresentações dos alunos aos restantes colegas. Como não gerimos bem os tempos de aula, deixamos “cair” esta forma de avaliação.

6.3.4. PES 4 (14/05/12-11h45m) e PES 5 (15/05/12-11h45m)

6.3.4.1. Justificação dos métodos, técnicas e recursos utilizados

Ao contrário das aulas anteriores, em que cada uma delas foi planeada e preparada de forma individual, mesmo sabendo que as temáticas se relacionam, desta vez decidimos planejar duas aulas de uma forma conjunta, como se só de uma aula se tratasse. Tal deveu-se ao facto de que pensamos e elaboramos determinadas actividades (descritas a seguir) que teriam continuação na aula seguinte.

Feita a nota introdutória desta aula, convém salientar que o objectivo maior foi a resolução de uma **ficha formativa de trabalho** e a **criação de artigos para um jornal da escola denominado “A sebenta da União Europeia”²⁷ feito através de um Wiki** e apresentada posteriormente por cada grupo de alunos aos restantes colegas na PES 6.

²⁷ Ver em anexo: “Materiais de apoio utilizados nas aulas leccionadas na ESJO: aula 4 e 5”

A utilização deste Wiki, para lá de promover a construção do conhecimento e a participação dos alunos, implica também uma vertente que pretendemos explorar nesta aula, isto é, **o trabalho/aprendizagem cooperativa**, o que entendemos que seria mais fácil de aplicar visto que se trata de uma turma de dimensão reduzida, logo de menor complexidade em termos de aplicação da técnica a explorar.

A aprendizagem cooperativa, segundo Lopes e Silva (2011:141), proporciona um rendimento maior comparativamente com métodos de aprendizagem mais individuais, destacando estes autores outros autores como Johnson, Johnson e Holubec (1993), que referem que o trabalho cooperativo consiste em trabalhar na sala de aula em pequenos grupos de forma a maximizar a própria aprendizagem e a dos colegas. Citam ainda Fathman e Kessler (1993), ao referirem que este tipo de estratégia permite que todos os alunos troquem informações, interajam entre eles, mas que no entanto podem ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.

Além disso, segundo Lopes e Silva (2009:5-6), este tipo de técnica permite ao professor atingir determinados domínios nos alunos, dos quais destacamos a motivação dos alunos, a perspectiva de coesão social que passa pela responsabilidade individual e de grupo, a interacção estimuladora entre os diferentes elementos, benefícios na avaliação e, por fim, toda a perspectiva cognitiva que o professor espera atingir no final da aula onde a técnica foi utilizada.

Embora existam vários métodos para a aplicação da aprendizagem cooperativa, optamos pela construção de um jornal complementado pela utilização de um *Wiki* introduzido na parte inicial pelo professor, mas desenvolvido e concluído pelos alunos ao longo das duas aulas.

O *Wiki* tem a vantagem de não necessitar de conhecimentos de programação pelo que se torna de fácil utilização, podendo cada utilizador acrescentar, editar e apagar conteúdos ainda que criados por outros autores, apresentando-se num ambiente *Web* simples e objectivo, criado a partir de um simples *browser* (Aguiar e David, 2005; Schmitt, 2006, cit. In Duarte, 2011:9)

A utilização do *Wiki*, de acordo com Duarte, é vista numa perspectiva de colaboração do conhecimento e como fonte de recurso a esse conhecimento, citando autores como Hofman (2008) ou Leite e Leão (2009), que defendem isso mesmo, além de que descrevem algumas potencialidades que este tipo de método permite:

“Algumas potencialidades dos Wikis podem ser descritas como a interacção e a colaboração dinâmica com os alunos; a troca de ideias, criar aplicações, propor linhas de trabalho para determinados objectivos; recriar ou fazer glossários, dicionários; ver todo o histórico de modificações, permitindo ao professor avaliar a evolução registada; gerar estruturas de conhecimento partilhado, colaborativo que potencia a criação de comunidades de aprendizagem; integração dentro dos edublogs porque ainda que distintos em termos de concepção podem ser integrados de forma complementar.”

Resumindo, e ainda segundo Duarte, esta técnica, método ou recurso (na verdade temos alguma dificuldade em conseguir classificá-lo correctamente a qual das diferentes categorias pertence),

proporciona desde logo três características que são fundamentais na educação: simplicidade, serem espaços abertos a todos os utilizadores e apresentarem uma estrutura flexível possível de adequar ao objectivo do ensino pretendido.

Para a concretização do *Wiki* usamos o programa *WikiZoho*²⁸ que foi do agrado dos alunos tal a simplicidade de instruções que o mesmo revelava para a criação do pretendido, devendo-se também referir que foi criado um correio electrónico para turma através de uma conta do gmail²⁹, para onde enviamos todos os passos necessários para que as alunas conseguissem entrar no *Wiki*³⁰ e trabalhar os artigos do jornal a criar. Além disso esta conta electrónica pode ser, caso o professor cooperante e as alunas assim o pretendam, utilizada nas restantes aulas para lá das que leccionamos no âmbito deste projecto, funcionando como depósito e troca de materiais importantes para as temáticas a leccionar.

A simulação da criação de um jornal para a escola denominado “*A Sebenta da União Europeia*”³¹, através do *Wiki* criado, foi feito com base num programa do Microsoft Office, o *Microsoft Publisher*, ideal para a elaboração de layouts com texto, gráficos ou fotografias e para publicações para impressão ou páginas da *Web*. A importância da criação deste jornal foi enorme tal a participação dos alunos no desenvolvimento do mesmo e a possibilidade de pesquisarem e construírem artigos que no fundo se revelaram sintetizadores das temáticas leccionadas até então.

6.3.4.2. Análise reflexiva da PES 4 e 5

Para lá das competências no domínio cognitivo definidas para estas duas aulas, interessou-nos também criar actividades que nos permitissem desenvolver as competências definidas para o domínio das atitudes, como tal, ter-se criado um jornal através de um *WIKI*, revelou-se uma das melhores opções que poderíamos ter tomado, uma vez que mais do que ter sido do agrado dos alunos, foi extremamente positivo vê-los interessados, a pesquisar informação, a agir autonomamente enquanto grupo, mas ao mesmo tempo, a trabalharem de forma colaborativa e interdependente.

Julgamos, também, que o facto de se tratar de uma turma reduzida em número de elementos e onde existe uma boa relação entre todas as alunas, seria um factor a explorar daí que a escolha aleatória dos grupos de trabalho não tenha levantado qualquer tipo de problema ou constrangimento, situação que a acontecer poderia atrasar os ritmos de tempo planeados.

Aproveitamos a actividade do jornal para concretizar não só as temáticas destas aulas (as instituições europeias), mas todos os conteúdos leccionados até ao momento, contudo, ficamos com a sensação de que só deveríamos ter feito a ficha formativa de trabalho na PES 5 e não na PES 4. Tendo como objectivo a concretização de todas as matérias acabamos por não abordar a temática das instituições europeias nas questões elaboradas. Para lá desse pormenor houve alguma razão por parte das alunas (devemos reconhecê-lo) ao queixarem-se de que se calhar a ficha formativa seria muito longa para o tempo atribuído à resolução da mesma.

²⁸ Disponível em <https://wiki.zoho.com/mywiki.do>

²⁹ Conta gmail – utilizador: economia11anoturmac@gmail.com; palavra-chave: [esiosefadedebidos](#)

³⁰ Link do Wiki: <http://jornalasebentadauniaoeuropeia.wiki.zoho.com>

³¹ Ver anexo: “Materiais de apoio utilizados nas aulas leccionadas na ESJO: aula 4 e 5

São pormenores que nos escaparam e que deveríamos ter tido um maior cuidado, mas que tentamos resolver na altura dando-lhes mais tempo para a resolução. São situações que realmente acontecem mas que, por outro lado, nos fazem ganhar uma maior sensibilidade para a gestão dos tempos no futuro.

Tirando esta pequena situação, podemos dizer que as aulas correram bastante bem, sem perdas de tempo, tendo as alunas assumido o papel de colunistas do jornal de uma forma que nos surpreendeu positivamente e onde se notou que, embora trabalhando em grupos separados, todos tiveram o cuidado de ver o que os colegas estavam a fazer para que desta maneira não abordassem conteúdos para lá do que estava definido e que não lhes pertencessem. Houve de facto uma enorme interação entre o professor e as alunas e isso é o que nos apraz mais registar. Na verdade acabamos por trabalhar todos em conjunto e era isso mesmo que se pretendia.

Cognitivamente falando, julgamos que foi das aulas que os alunos melhor concretizaram tudo o que tinham aprendido até então, o que acabou por ser mostrado na aula seguinte (PES 6).

Em termos de avaliação, a mesma foi feita tendo em conta a ficha formativa que resolveram e a qual corrigimos em casa e que demonstrou que na sua maioria os conceitos leccionados tinham sido compreendidos. Além disso, continuamos a optar pelo registo da grelha de avaliação com base na observação directa e, tal como nas anteriores, as alunas mostraram que tiveram um grande interesse pelas actividades solicitadas.

6.3.5. PES 6 (16/05/12-8h15m)

6.3.5.1. Justificação dos métodos, técnicas e recursos utilizados

Esta foi a nossa última aula na ESJO no âmbito do nosso projecto, e o que planeamos foi, inicialmente, fazer a correcção da ficha formativa (oralmente), destacando as questões que as alunas tiveram mais dificuldades nas respostas. No entanto, podemos dizer que nesta última aula a estratégia-maior foi a **apresentação dos artigos criados por cada grupo de colunistas para o jornal através da apresentação do WIKI aos restantes colegas da turma, recorrendo aos diversos recursos disponíveis na sala de aula**, tendo-se ainda aproveitado esta aula para a entrega dos guiões de explorações dos vídeos explorados pelos diferentes grupos na PES 3.

Um dos objectivos que tínhamos definido para esta última aula era, além do desenvolvimento de competências a nível do trabalho colaborativo, desenvolver competências a nível de apresentações orais, daí termos definido como estratégia maior a apresentação oral do Wiki construído. Acreditamos que através da exposição oral as alunas conseguirão seleccionar o que é mais importante para “mostrar aos outros”, conseguirão desenvolver capacidades argumentativas e de comunicação e, para além disso, conseguirão perder alguma timidez inicial que existirá sempre ao ter de falar para uma plateia ou determinado público, ainda que bastante diminuto neste caso. Visto que têm como objectivo seguir o ensino superior, familiarizá-las com este tipo de estratégia era o mais importante, uma vez que ter de fazer trabalhos e apresentá-los em público passará a ser uma realidade com a qual terão de lidar no futuro.

6.3.5.2. Análise reflexiva da PES 6

Feita a justificação da estratégia utilizada nesta ultima aula, podemos afirmar que, no geral, as apresentações dos Wiki's corresponderam às nossas expectativas. É verdade que quando sugerimos às alunas fazerem a exposição oral dos Wiki's, elas não se mostraram muito favoráveis à ideia, primeiro por não estarem habituadas a algo de género, segundo, por estarem a ser filmadas, o que não as deixava completamente à vontade. No entanto, à medida que o tempo foi correndo, notamos que a timidez inicial perante a câmara de filmar foi-se desvanecendo, assim como o à-vontade de falar perante uma plateia foi aumentando à medida que a apresentação ia decorrendo.

Não podemos considerar que em termos de comunicação oral as alunas apresentassem um discurso muito fluido, o que até se compreende face à pouca familiarização com este tipo de actividade, no entanto, julgamos ser mais importante, neste caso, avaliarmos a forma delas apresentarem em função do conteúdo explorado, do trabalho de pesquisa efectuado, da forma de gerir o tempo da apresentação e da aplicação correcta ou não dos conceitos até aí apreendidos, o que resultou num trabalho bastante aceitável por parte de todos os grupos de trabalho. No final das apresentações foi gratificante verificar que nos pediram que se fosse possível gostariam de ter o vídeo desta aula, sinal de que a timidez inicial tinha sido ultrapassada e, mais importante ainda, tinham gostado de fazer este tipo de actividade.

Em termos de avaliação, para lá da correcção da ficha formativa e da observação directa, optamos ainda pelo registo das observações³² das apresentações em função dos pontos enunciados no parágrafo anterior, sendo de registar o bom trabalho realizado pelas alunas se exceptuarmos a parte da clareza e fluência do discurso utilizado, como já antes referimos. Na parte da ficha formativa, podemos considerar que a mesma foi resolvida por todas as alunas de forma satisfatória.

³² Ver anexo: "Materiais de apoio utilizados nas aulas leccionadas na ESJO: Grelha de observação das apresentações"

6.4. Representação dos Métodos, Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos da PES

Apesar de termos tido feedback positivo dos métodos, técnicas e recursos didáticos utilizados ao longo das aulas, pareceu-nos importante também saber quais de entre as estratégias utilizadas foram aquelas que os alunos mais se identificaram, assim como nos pareceu importante saber, também, que tipo de estratégias e recursos o professor cooperante utiliza e assim aprendermos com alguém mais experiente.

Por isso era importante ouvir a opinião dos alunos e da professora cooperante, e como tal criamos um questionário para os alunos³³ e fizemos uma entrevista à professora cooperante³⁴. Os pontos seguintes são o reflexo dos resultados e da análise das respostas dos alunos e da professora cooperante.

6.4.1. Síntese e análise do questionário efectuado aos alunos

O questionário feito aos alunos visou aferir da análise do uso de métodos, técnicas e recursos didáticos utilizados em contexto de sala de aula, na perspectiva dos alunos, pois mais do que as nossas sensações acerca das estratégias utilizadas, importa de facto saber se tais sensações são partilhadas da mesma forma pelos alunos, como já referimos no ponto anterior. Para isso os questionários que criamos, de resposta fechada, continham cerca de trinta (30) opções entre métodos e técnicas utilizadas, das quais os alunos teriam de escolher as dez (10) que acharam terem sido as mais relevantes como promotoras da construção do conhecimento e da participação dos alunos, por ordem crescente e desta maneira determinar quais as mais importantes de entre as escolhidas.

Da transcrição das respostas dos alunos³⁵ resultou o seguinte quadro em termos de frequência referida e grau de relevância dos métodos e técnicas de ensino:

Métodos e Técnicas de Ensino	Frequência	Grau de relevância
1. Apresentação e visionamento de PowerPoint	6x	10
2. Realizar testes formativos	3x	9
3. Correção em sala de aula das fichas formativas	3x	8
4. Revisão da aula anterior e esclarecimento de dúvidas	3x	7
5. Fazer jogos didáticos e interactivos através dos sítios da Web	4x	6
6. Trabalho de pesquisa	4x	5
7. Utilização da Web - consulta de sítios relacionados com as temáticas	4x	4
8. Elaboração de sebenta-resumo	3x	3
9. Trabalho em pares/ grupo/equipa/cooperativo	3x	2
10. Leitura de textos do manual	2x	1

Quadro: Métodos e técnicas de ensino mais relevantes para as alunas do 11º C

³³ Ver anexo: “Guião do questionário 2 aos alunos”

³⁴ Ver anexo: “Guião de entrevista ao professor cooperante”

³⁵ Ver anexo: “Diário de Campo: Transcrição das respostas ao questionário 2 – Métodos, técnicas e recursos didáticos”

Devemos referir, antes da análise a efectuar, que os resultados apresentados resultam do cruzamento da frequência das respostas dos métodos e técnicas escolhidas pelas alunas com o grau de relevância crescente que as mesmas atribuem aos diferentes métodos e técnicas referidas. Embora tenham havido mais técnicas referidas fizemos só a análise da dezena de métodos e técnicas mais referidas.

Apesar de todas as técnicas diferentes que utilizamos foi com relativa surpresa que verificamos que na sua maioria, as alunas ainda preferem aulas em que esteja implícito a visualização de PowerPoint e a realização de testes e correcção de fichas formativas realizados durante as aulas.

Notamos, também, que consideraram a visualização de jogos interactivos através da *Web* como uma estratégia positiva, sendo também da sua preferência o trabalho de pesquisa quando solicitadas para tal, o que nos apraz visto ser um dos nossos propósitos a introdução das *Tic's* e a promoção da busca pelo conhecimento por parte dos alunos. O trabalho de grupo, fazer resumos da matéria e ainda contextualizar as temáticas através da leitura de texto do manual foram também estratégias que as alunas consideraram como sendo das suas preferidas.

Devemos ainda referir que nos satisfez imenso ouvir algumas alunas dizerem que gostaram de quase todas as estratégias, no entanto, tendo em conta a natureza do questionário, de resposta fechada, só poderiam escolher algumas o que limita um pouco a escolha delas.

No que respeita aos recursos didácticos, o questionário criado pedia que as alunas escolhessem de entre quinze (15) opções, cinco (5) recursos didácticos que considerassem os mais relevantes de entre os apresentados durante as seis aulas leccionadas na ESJO, tendo da transcrição das respostas das alunas³⁶ resultado o seguinte quadro em de termos de frequência referida e grau de relevância dos recursos didácticos utilizados:

Recursos Didácticos	Frequência	Grau de relevância
1. <i>Fichas Formativas</i>	3x	5
2. <i>Fotocópias</i>	5x	4
3. <i>Sebenta-Resumo</i>	3x	3
4. <i>Data show -PowerPoint</i>	4x	2
5. <i>Jogos Didácticos</i>	4x	1

Quadro: Recursos didácticos mais relevantes para as alunas do 11º C

Tal como no quadro anterior, deve-se referir que os resultados apresentados resultam do cruzamento da frequência das respostas dos recursos didácticos escolhidos pelas alunas com o grau de relevância crescente que as mesmas atribuem a esses diferentes recursos. Neste caso, notamos um aspecto interessante, que tem a ver com o facto de haver recursos que são referidos pela maioria das alunas, como por exemplo o PowerPoint e os jogos didácticos, mas que não lhes atribuem o grau de relevância mais importante, ao contrário das fichas formativas que embora tenham sido referido por apenas três alunas, foram-no com o grau de relevância cinco, logo o grau mais importante para o estudo em causa.

³⁶ Ver anexo: "Diário de Campo: Transcrição das respostas ao questionário 2 – Métodos, técnicas e recursos didácticos"

Em termos de análise a efectuar damos conta que os alunos consideram as fichas formativas e as fotocópias os recursos didácticos mais eficazes, escolhendo a sebenta-resumo, o Datashow na visualização do PowerPoint e os jogos didácticos como os recursos seguintes mais relevantes na compreensão das temáticas e que mais se identificaram durante as aulas leccionadas.

Notamos, também, que na sua maioria os recursos tem uma correspondência com os métodos e técnicas utilizadas e apresentadas no primeiro quadro, sendo de destacar que embora tenham gostado de outros mais, nos parece que os alunos ainda continuam agarrados a técnicas, métodos e recursos tradicionais, a que não será alheio o facto de só agora, aos poucos e poucos, se começar a por de lado as antigas aulas tradicionais e começar a aparecer algumas salas de aula com novas estratégias mais centradas nos alunos ao invés de estarem centradas no professor.

6.4.2. Síntese e análise da entrevista à professora cooperante

No âmbito do nosso estudo, pareceu-nos importante entrevistar a professora cooperante, uma vez que conhecer o modo como planifica as suas aulas, quais as estratégias/recursos utilizados, bem como o modo de avaliação realizada nos poderá ajudar no futuro, além de que através desta entrevista sempre poderemos analisar quais os pontos que poderemos retirar e que têm pontos comuns perante as estratégias que foram utilizadas na turma do 11º C.

Para isso criamos um guião de questões³⁷ divididas em duas partes, ou seja, questões na ordem de informação pessoal (7) e questões na ordem de informação profissional (10).

Da transcrição das respostas dadas pela professora cooperante³⁸ destacamos o facto de a professora cooperante ser alguém já com bastante experiencia (30 anos de serviço), o que é facilmente notório se observarmos uma aula por ela leccionada.

Em termos de preparação das aulas, apesar de toda a experiencia acumulada continua a fazer planificações de médio e curto prazo, destacando que as mesmas são feitas tendo em conta alguns pressupostos, como por exemplo, o ritmo de aprendizagem dos alunos, a gestão temporal dos programas, entre outros.

Realça que as estratégias têm de promover e motivar os alunos para a aprendizagem, contudo em termos de técnicas centradas no professor ou no aluno defende que “*depende dos objectivos definidos e do grau de complexidade dos conteúdos*”. Para a professora cooperante, não existem estratégias exclusivamente centradas no professor ou centradas nos alunos, mas sim a alternância entre as duas em função dos diferentes momentos das aulas ou dos conteúdos. Como estratégias que mais utiliza realça o trabalho a pares, o que no caso da turma do 11º C, uma vez que se trata de uma turma reduzida, funciona extremamente bem, a exposição das matérias e o trabalho de projecto quando tal se adequa, diversificando-os em função dos objectivos e competências planificadas.

³⁷ Ver anexo: “*Diário de Campo: Guião de entrevista ao professor cooperante*”

³⁸ Ver anexo: “*Diário de Campo: Transcrição da entrevista ao professor cooperante*”

Em termos de recursos didáticos, a professora cooperante utiliza com frequência dados estatísticos, textos ou outras notícias, fazendo do manual, também, um recurso de alta utilização. No que toca ao uso das Tic's, embora entenda que podem ser importante nas aulas, podem funcionar ao mesmo tempo como *“elemento perturbador das mesmas, visto o aluno concentrar-se, no meio e na forma e não no conteúdo e na mensagem”*.

Tal como a professora cooperante, partilhamos da mesma opinião, quando refere que das dificuldades evidenciadas pelos alunos são o vocabulário e a interpretação da informação a analisar, utilizando para superar essas lacunas pesquisa de notícias, elaboração de jornal semanal (fizemos algo do género nas nossas aulas através dos Wiki's), mini-fichas de trabalho ou o trabalho a pares.

Considera que a avaliação deve ser feita de forma diversificada, defendendo a formação ao longo da vida para os professores, apontando ainda que uma das razões para o sucesso da disciplina de economia seria ter turmas pequenas, como é o caso da turma do 11º C, pois seria muito mais fácil trabalhar, promover a construção do conhecimento e consequentemente a participação e interesse dos alunos ao longo dos noventa minutos de aula, além de facilitar a implementação de novos métodos, técnicas e recursos didáticos, no sentido de tornar as salas de aula mais modernas e menos tradicionais.

CONCLUSÃO – Reflexão, considerações finais e perspectivas futuras

Uma vez já feita uma reflexão individual a cada aula leccionada na ESJO, abordaremos este capítulo final de uma forma geral e abrangente, não esquecendo que o mesmo será alvo não apenas de conclusões obtidas pela prática de ensino supervisionada, mas também tendo em conta todo o trajecto desde o início do nosso mestrado, pois todo o trabalho prático desenvolvido em concreto na escola foi feito com base em todos os ensinamentos que fomos obtendo não só na disciplina de IPP IV (e à qual a prática lectiva diz mais respeito), mas também nas restantes disciplinas que compõem o currículo do nosso curso de especialização em ensino. Tal como certos fenómenos económicos são muitas vezes complementados com conhecimentos de outras disciplinas, também no nosso caso, todo o trabalho em sala de aula na ESJO ficou mais facilitado por todos os conhecimentos que fomos absorvendo ao longo das diferentes disciplinas que tivemos e dos diferentes professores com que nos relacionamos.

É inegável que a prática lectiva que nos foi proporcionada trouxe enriquecimentos óbvios, não só teóricos, mas essencialmente práticos, uma vez que nos permitiu poder contactar com determinada realidade que só nos fez crescer do ponto de vista profissional e humano. Além do mais, permitiu-nos olhar para o acto de ensinar de outra maneira, de uma forma mais organizada, mais planeada mas ao mesmo tempo com abertura para a flexibilidade, para a estruturação do ensino-aprendizagem, para uma abordagem crítica à formulação de objectivos e de competências, para a concretização de ideias quanto à avaliação, quanto à planificação, aos métodos e técnicas a aplicar e à adequação dos recursos didácticos utilizados às estratégias inicialmente delineadas.

Acima de tudo, esta prática lectiva que teve vários momentos de construção e reconstrução, nem sempre tão fáceis como se possa pensar, permitiu-nos aprender a ensinar, a partilhar, a interagir com os alunos, a pensar no que é verdadeiramente ser professor, qual o seu papel, em todo o trabalho prévio que tem de ser feito, em todo o trabalho posterior em sala de aula mesmo quando as coisas não correm dentro do planeado ou a ritmos diferentes do que teríamos no papel, enfim, foi de facto uma experiência que nos enriqueceu de sobremaneira e que nos permitiu tentar corresponder às necessidades dos alunos através da aplicação de estratégias e recursos diferentes que promovessem os processos participativos e uma aprendizagem activa em detrimento de uma aprendizagem passiva. Embora possamos pensar que seria mais difícil, a verdade é que de facto não sabemos se teríamos mais ou menos dificuldades perante uma turma com mais alunos, provavelmente teríamos que abordar as aulas de outra maneira, no entanto, o que apraz enaltecer é que todo este trabalho, acompanhado de uma professora muito mais experiente, ao ter que nos fazer reflectir já traz só por si ganhos que nos aproximaram mais do que achamos que deve ser um ensino de qualidade, eficiente e eficaz.

É notório que o paradigma mudou, alterou-se, por isso é necessário que os agentes da educação entendam que o mundo de hoje não anda, corre, e corre a uma velocidade estonteante proporcionada, acima de tudo, pelo efeito da globalização e pelas novas tecnologias, pelo que se não acompanharem essas mudanças, mais cedo ou mais tarde poderão ficar com conhecimentos obsoletos e ultrapassados.

Educar é, acima de tudo, preparar o futuro, preparar os alunos para o mercado, para os problemas que lhes surjam no dia-a-dia, proporcionando-lhes argumentos que lhes permitirão ser mais capazes de

enfrentar o mundo cada vez mais competitivo em que se encontram. O ensino deve promover o assumir de tarefas e responsabilidades pelos alunos pelo que a adopção de técnicas, métodos e recursos cada vez mais próximos deste propósito é fundamental por parte dos professores.

É imperioso que o professor mobilize os alunos, os faça levantar questões, os motive, comunique com eles, os ensine a comunicar com os colegas de turma, faça da sala de aula um lugar de experiências inolvidáveis, que lhes permita crescerem, tudo isto independentemente de estar perante uma turma de vinte alunos ou perante uma turma reduzida como é o nosso caso. Acreditamos que a paixão, a vontade, a perseverança, o entusiasmo autêntico, o querer aprender para depois ensinar, assim como o acto de reflectir criticamente sobre o trabalho efectuado poderá ajudar a ultrapassar muitas dificuldades e tornar uma sala de aula muito mais dinâmica, mais exigente, mas ao mesmo tempo mais inclusiva e integradora.

É verdade que não temos respostas mágicas, nem tão pouco respostas simplificadas. É verdade que nem sempre acertaremos na técnica, método ou recurso mais adequado. É verdade que nem sempre conseguiremos ter sucesso em todas as aulas a leccionar. No entanto, também não é menos verdade que hoje, se tivermos noção que é importante reflectir sobre as práticas leccionadas, se tivermos em linha de conta que o professor não sabe tudo, também aprende com os seus alunos, com as experiências fora da sala de aula e que todo o conhecimento resulta do saber dar e receber, de interagir e integrar, provavelmente estaremos mais perto daquilo que caracterizou todo o nosso trabalho: a construção do conhecimento e os processos participativos num contexto de diversidade metodológica centrada essencialmente no aluno

A época das escolas fechadas ao mundo fora da sala de aula acabou. Perante os desafios que se colocam é fundamental abrir as portas da sala de aula e tornar o aluno um ser pensante crítico e assim contribuir para a diminuição das barreiras que possam existir, pois o ensino vai muito mais além das quatro paredes. Nesta linha de pensamento, julgamos poder afirmar que gerir uma sala de aula, é de facto um desafio enorme, constante, que começa muito antes de se entrar na sala de aula e não acaba quando a aula termina.

Em suma, a qualidade do acto de ensinar depende de vários factores: do sistema educativo, das escolas, dos recursos existentes, da competência científica e pedagógica, do papel do professor, dos métodos, técnicas e recursos utilizados, das planificações idealizadas, entre outros, no entanto, é claro que todos esses factores podem e devem ser melhorados. A educação não é algo imutável e só melhorando a todos os níveis é que conseguiremos garantir que as próximas gerações se aproximem do que as novas correntes educativas defendem: o pensamento crítico e a participação de todos no acto educativo, professores e alunos.

Não nos esqueçamos: ***“a maior esperança de uma nação está em educar bem a sua juventude”*** (Erasmus, citado por Estanqueiro, 2010: 9).

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABRANTES, P. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- AGUIAR, L.F.R. (1999). *A prática de processos participativos na escola: a opinião dos alunos*. Tese de Mestrado. Vila Real: UTAD.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALARCÃO e TAVARES. (1996). *Formação reflexiva dos professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- AMARAL, I. F. (2006). *Metodologia do ensino de ciências como produção social (versão preliminar)*. Teoria pedagógica e produção em ciências e meio ambiente. Artigo de Revisão. São Paulo: Faculdade de Educação/UNICAMP – PROESF.
- ARANHA, A. (2003). *Pedagogia do desporto: elementos de apoio sobre o processo ensino-aprendizagem*. Vila Real: UTAD.
- ARENDS, R.I (1999). *Aprender a ensinar*. 1ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal. ISBN: 972-9241-75-9.
- ARENDS, R.I. (2008). *Aprender a ensinar*. 7ª Edição. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha.
- APPLE, M.W. (2002). *“Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora*. 1ª Edição Madison: University of Wisconsin Madison, actualizada a 3 de Junho de 2010. [online]; disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- AZEVEDO, J. (1999). *O ensino secundário na Europa nos anos 90. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo Internacional*. Tese de Doutoramento. Lisboa: FPCE.
- BARBOSA, P. O. D. (2001). *Análise do uso de métodos, das técnicas de ensino e recursos didácticos aplicados nos cursos de qualificação profissional: um estudo de caso no CEFET-PR*. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina.
- BARRETO, J.M.F.D (2010). *A supervisão pedagógica nas actividades de enriquecimento curricular, no 1º ciclo do ensino básico num agrupamento de Escolas de um concelho de Vila Real*. Tese de Mestrado. Vila Real: UTAD.
- BELL, J. (2005). *Doing your research project*. England: Open University Press. McGraw-Hill Education.
- BELMIRO, C. e OLIVEIRA, M^a.L. (2009). *Didáctica das ciências económicas e sociais: apontamentos*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BLOOM, B.S., HASTINGS e MADAUS (1971). *Manual de avaliação formativa e sumativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- BLOOM, B.S. (1983). *Taxonomia de objectivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Editora Globo.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, S e NUNES, C. (2012). *Sentimentos e desafios de professores principiantes: construindo o habitus professoral. III congresso internacional sobre professorado e inserción profesional a la docência*. Santiago de Chile.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1996). *Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática*. Lisboa: UTL-FMH.

- CARVALHO, L.M.M.C. (2011). *Gestão Curricular*. Lisboa: UTL-ISCSP. [online]; disponível em <http://www.scribd.com/doc/13922924/gestao-curricular-a-relacao-professor-aluno-a-competencia-do-professor-e-a-avaliacao-do-ensino-secundario>.
- CARVALHO, M.C.V. (2009). *As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande*. Tese de Mestrado. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget.
- CASTRO, A.F. (2006). *Métodos e técnicas pedagógicas*. ENA: Escola de negócios e administração.
- CATALÃO, C. (2010). *Operacionalização do sistema de contabilidade analítica nas IESP's em Portugal: o caso da FMUL*. Tese de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.
- CHAGAS, A. (2010). *O questionário na pesquisa científica*, administração-online. Artigo de revisão. Vol. 1, nº1, Jan/Fev/Mar.2000. São Paulo. [online]; disponível em <http://www.fecap.br/adm-online/art11/anival.htm>
- CURADO, A.P. e PATROCÍNIO, A.T. (2011). *Programa da disciplina de IPP III*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- CURY, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes. A educação dos nossos sonhos: formando jovens felizes e inteligentes*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Sextante.
- DAMIÃO, M. H. (2004). *(Ainda) sobre a noção de competência na educação escolar básica*. Coimbra: Universidade de Coimbra. [online]; disponível em http://www.criticanarede.com/html/ens_competencias.html.
- DAVIES, I.K. (1979). *O planeamento de currículo e seus objectivos*. São Paulo: Editora Saraiva.
- DELORS, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- DELORS, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez.
- DICIONÁRIO BREVE DE PEDAGOGIA (2001). Lisboa: Editorial Presença.
- DICIONÁRIO DA LINGUA PORTUGUESA (1999). Lisboa: Priberam.
- DIRECÇÃO GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL. (2004). *Programa da componente de formação científica: Economia*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DOMINGOS, A.M; NEVES, I.P. e GALHARDO, L. (1987). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem: biblioteca do educador*. São Paulo: Livros Horizonte.
- DUARTE, J.J.M. (2011). *O computador Magalhães na sala de aula: novas práticas e processos de aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Vila Real: UTAD.
- ECHER, I.C. (2001). *A revisão de literatura na construção do trabalho científico – literature review in a scientific work* (artigo). [online]; disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/RevistaGauchadeEnfermagem/article/download/4365/232>.
- ELIAS, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- FELICIANO, M.D. (2008). *Métodos e técnicas no processo de ensino aprendizagem*. GOIÁS: Universidade de Goiás - Unidade Universitária de Inhumas.
- FERNANDES, D. (2005). *A página da Educação: Oito linhas estratégicas para o desenvolvimento do ensino secundário*. Revista trimestral, Edição nº 143. [online]; disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=541&mid=2>.

- FERRAZ, M.J. et al. (1994). *Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Ministério da Educação. [online]; disponível em http://www.dgidc.min-edu.pt/secundario/Documents/instrumentos_avaliacao.pdf.
- FERREIRA, S.M.M. (2007). *Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem: estudo de caso da Escola Secundário Cónego Jacinto*. Tese de Mestrado. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget.
- FLORES, M.A. e FLORES, M. (2000). *Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões*. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- FORESTI, M.C.P.P. (2005). *Sobre prática pedagógica, planeamento e metodologia de ensino: a articulação necessária*. Artigo de revisão. São Paulo: UNESP – Universidade Estadual Paulista.
- FORMOSINHO, J.O. (1991). *Currículo: problemas e perspectivas, Introdução*. Rio Tinto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J.O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22ª Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GIORDANO, A. (1997). *Metodologias de ensino/aprendizagem*. Artigo de Revisão. [online]; disponível em <http://www.eps.ufsc.br/disserta97/giordano/cap2.htm>.
- GLASS, G.V. e SMITH, M.L. (1978). *Técnicas de Meta-Análise sobre o tamanho das turmas e realização educacional: avaliação e análise de políticas*. V.1, nº 1.
- GONÇALVES, C.M.D. (2010). *Análise das Concepções dos Estagiários e Orientadores sobre o Processo da Supervisão do Estágio Pedagógico em Educação Física - Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Vila Real: UTAD.
- GONZALEZ, T.G. (2001). *Didáctica de la economía en el bachillerato, Síntesis Education*.
- GRAÇA, M.L e PINTO, P.L. (2008). *Economia A - Novo Programa, 10º Ano, Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Asa.
- GRAND'MAISON, M.J. (1976). *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en education*. Montreal: Les Éditions Internationales Alain Stanké.
- HEACOX, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efectivar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34612-4.
- KARLING, A.A. (1991). *A didáctica necessária*. São Paulo: Ibrasa.
- LEITE, C. (2000). *A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva*. DREN.
- LEITE, C. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- LENGRAND, P. (1981). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIBÂNEO, J.C. (1991). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, J.A. (1996). *O papel de professor nas sociedades contemporâneas*, in Educação, Sociedade e Culturas. Porto: CIE.
- LOPES, J.P. (2000). *Gestão da sala de aula: como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. 2ª Edição, Série Didáctica, Ciências Sociais e Humanas. Vila Real: UTAD.
- LOPES, J.P. e SILVA, M.H.S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

- LOPES, J.P. e SILVA, M.H.S. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.
- LOPES, R. (2010). *Observação versus observador (processo e produto)*. Escola Secundária Martins Sarmiento.
- LUCKESI, C.C. (1994). *Filosofia da Educação*. 15ª Edição. São Paulo: Cortez.
- LUCKESI, C.C. (2001). *O papel da didáctica na formação do educador*. Rio de Janeiro: Vozes.
- LUDKÉ, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.
- MACHADO, M.P.N. (2006). *O papel do professor na construção do currículo*. Braga: Universidade do Minho.
- MARQUES, J. (2010). *O professor como treinador e a avaliação criterial*. [online]; disponível em <http://www.terrear.blogspot.com/2010/04/0-professor-como-treinador-e-avaliacao.html>.
- MARTINS, J.P. (1985). *Fundamentos da didáctica: parte II*. São Paulo: Editora Atlas, SA.
- MARTINS, M.E.O. (2008). *Ser leitor no século XXI: importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. Saber Educar. nº 13. Porto: ESSE de Paula Frassinetti.
- MARTINS, V.N. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa final e no 1º ciclo*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- MASETTO, M. (1994). *Didáctica: a aula como centro*. São Paulo: Editora FTD.
- MAZZIONI, S. (2009). *As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis*. Artigo de revisão. Brasil: UCRC.
- MENDES, E. e SILVA, H. (2008). *Manual de Economia A – 10º ano*. 3ª Edição. Lisboa: Plátano Editora.
- MERRIAN, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- NÉRICI, I.G. (1997). *Introdução à Didáctica Geral*. Rio de Janeiro: Científica
- NEVES, J.C. (2003). *Introdução à economia, adaptado*. Lisboa.
- NUNES, P. et al. (2004). *Relatório de missão do grupo de trabalho de ciências económicas e empresariais*. Lisboa: CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- PACHECO, J.A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2000). *Tendências de descentralização das políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. e SERAFINI, O. (1990). *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento*. "Revista Portuguesa de Educação".
- PAIS, M.J. et al. (2007). *Economia A, Bloco 1, 10º ou 11º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- PALHEIROS, A.Mª.P. (2003). *Projecto educativo e regulamento interno: comparação entre escolas promotoras de saúde e outras*. Tese de Mestrado. Vila Real: UTAD.
- PAPERT, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d'água (edição original 1996).
- PASTORINHO et al. (2001). *Programa de Economia A*. Lisboa: Ministério de Educação.
- PATRÍCIO, M. (1983). *Teoria da Educação*. Évora: Universidade de Évora.

- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PETRUCCI, V.B.C. e BATISTON, R.R. (2006). *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. São Paulo: Edições Saraiva.
- PIENTA, A.C.G. (2007). *Formação profissional docente e os paradigmas da ciência*. *Revista Olhar do professor*, 8(2), 2º semestre, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.
- PILETTI, N. (1998). *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*. São Paulo: Ática.
- PILETTI, C. (2004). *Didáctica Geral*. São Paulo: Atlas.
- PINTO, C.C.X. (2010). *Caminho para melhorar o aprendizado: O tamanho da turma*. Instituto Ayrton Senna e Todos pela Educação. [online]; disponível em <http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br/Conteudo/principal.aspx?canal=20100701145550501160&title=Principal>.
- PONTE, J.P. (1991). *O computador: um instrumento da educação*. 5ª Edição. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- PONTE et al. (2008). *A comunicação na prática de jovens professores de Matemática*. Braga: Universidade do Minho.
- POSTIC, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- REIS, L.R.M. (2010). *Estratégia de aprendizagem activa para reduzir o fracasso escolar: papel do psicopedagogo*. Artigo de revisão.
- ROMMANELLI, T. (2009). *Qual o segredo de um professor de qualidade?*. [online]; disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/professor-qualidade-504747.shtml>.
- ROLDÃO, M.C. (1998). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M.C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. 1ª Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN: 978-989-8151-08-7.
- ROLDÃO, M.C. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e agir do professor*. 2ª Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ROSA, P. (2000). *Paulo Freire: aprendendo com a própria experiência*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- SÁ, C. (2009). *A investigação qualitativa e o registo do trabalho de campo*. Lisboa.
- SÁ – CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento, Supervisão: Contributos na Área de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANTOS, J.C.F. (2007). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. Artigo de revisão. Rio de Janeiro: UFRJ.
- SAVIANI, D.I. (1987). *Escola e Democracia*. 15ª Edição. São Paulo: Cortez.
- SCHON, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- SERRAZINA, L. (2010). *A formação contínua de professores em matemática: o conhecimento e a supervisão em sala de aula e a sua influência na alteração das práticas*. *International Journal for Studies in Mathematics Education*. [online]; disponível em <http://periodicos.uniban.br/index.php/JIEEM/article/viewFile/112/92>.
- SILVA et al. (2001). *Programa de Economia A, Departamento do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação [online]; disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt>.

- SILVA et al. (2001). *Programa de Economia C, Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas - homologado, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação [online]; disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt>.
- SIMÃO, A. (2000). *A aprendizagem estratégica: construção e avaliação de uma intervenção em estratégias de aprendizagem integrada no currículo escolar*. Lisboa.
- SOBRAL, F.R. e CAMPOS, C.J.G. (2012). *Utilização de metodologia activa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa*. Artigo de revisão. São Paulo: Revista da Escola Enfermagem USP. [online]; disponível em <http://www.scielo.br/reeusp>.
- SOUSA, A.M M.S. (2008). *Portefólio: avaliação das aprendizagens dos alunos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. [online]; disponível em http://www.cms.ua.pt/eustd-web/files/portefolio_arminda.pdf.
- SOUZA, D. (2009). *Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial*. Saber académico nº 8. Revista Multidisciplinar da UNIESP.
- TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa. FCG: Fundação Calouste Gulbenkian – serviço de educação e bolsas. (edição original 1994)
- UNESCO (2000). *Fundamentos da Nova Educação – relatório: comissão internacional sobre a Educação para o sec. XXI*. 2ª ed. Brasília: UNESCO no Brasil – Serie Educação
- VALE, I. (2000). *Didáctica da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- VASCONCELOS, C.S. (1996). *Avaliação: concepção dialéctica libertadora do processo de avaliação escolar*. Cadernos pedagógicos de Libertad, vol.3. São Paulo.
- VEIGA, I.P.A. (2004). *Repensando a didáctica*. 21ª Edição. Campinas: Editora Papirus.
- VIERA, F. e MOREIRA, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora, cadernos do CCAP -1*. Revisão editorial.
- VIEIRA, R.M e VIEIRA, C. (2005). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Divisão Editorial Instituto Piaget.
- VYGOTSKY, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. (2000). *Formação e desenvolvimento curricular na escola*. Coleção Perspectivas Actuais. Rio Tinto: Edições ASA.
- WASEILFISZ, J. (2000). *Tamanho da turma: Faz diferença? Série de Estudos nº 12*. Brasília: Projecto Nordeste FUNDESCOLA/MEC 2000. [online]; disponível em http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me000561.pdf.
- WERNECK, V.R. (2006). *Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa*. Artigo de revisão - Ensaio: avaliação de políticas públicas educativas, Rio de Janeiro, v.14, n. 51, Abril / Junho.
- ZABALZA, A.M. (1992). *Do Currículo ao Projecto de Escola. Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- ZABALZA, A.M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rito Tinto: Edições ASA.
- ZABALZA, A.M. (1992). *Do Currículo ao Projecto de Escola. Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- YIN, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications.

OUTRAS REFERENCIAS ELECTRONÍCAS

BAIRRO DA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS. [online]; disponível em http://www.mopt.org.pt/uploads/1/8/5/5/1855409/16dez_apres1_fumega.pdf nas jornadas MOPT: conflitos e políticas territoriais.

DIAGNÓSTICO SOCIAL DA REGIÃO DE LISBOA. [online]; disponível em <http://www.habitacao.cm-lisboa.pt/documentos/1245064061D0aCC1bx8ly10DT8.pdf>.

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS. [online]; disponível em <http://www.e-josefadeobidos.edu.pt/index.html>.

FONTES, C. em “Navegando na Educação” cronologia do ensino secundário. [online]; disponível em <http://educar.no.sapo.pt/CRONOLS.htm>.

JUNTA DE FREGUESIA SANTO CONDESTÁVEL. [online]; disponível em <http://www.jf-santocondestavel.pt/>.

OCDE (1998): Estudo “Information and Communication Technology (ICT) and the Quality of Learning”, por Edwin James. [online]; disponível em <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/red8.pdf>.

PARQUE ESCOLAR. [online]; disponível em <http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/020>.

PORDATA. [online]; disponível em <http://www.pordata.pt/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>.

PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA (triénio 2005-2008). [online]; disponível em http://www.esec-josefa-de-obidos.rcts.pt/projecto_educativo_2005-8.htm.

PROJECTO-STAR. (1999). Student Teacher Achievement Ratio. [online]; disponível em http://thedata.harvard.edu/dvn/dv/mit/faces/study/StudyPage.xhtml?studyId=18871&studyListingIndex=0_ff381766853bb12fef7f7832d746.

REGULAMENTO INTERNO DO AGRUPAMENTO (RIA). (2010). [online]; disponível em http://www.e-josefadeobidos.edu.pt/documentos/Regulamento_Interno_2009.pdf.

RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS (RAEE). (2010). [online]; disponível em http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRLVT/AEE_10_Ag_Padre_Bartolomeu_Gusmão_R.pdf.

SCHMIDT, A. (2000) em “Portaleducacional:f@lecomapsicologa. [online]; disponível em http://wwweducacional.com.br/falecom/psicologa_bd.asp?codtexto=383.

LEGISLAÇÃO

Art.º 11º DL nº 74/2004, de 26 de Março conjugado com o art.º 26º da Portaria nº 550-C/2004, de 21 de Maio.

Decreto de 22/12/1894.

Dec.- Lei 48868.

Dec.- Lei nº 26/89.

Dec. - Lei nº 286/89.

Dec.- Lei nº 74/2004, de 26 de Março – artº 10º nº 1 e 2.

DESPACHO NORMATIVO nº 338/93 (Série I-B). Diário da República nº 247, de 21 de Outubro de 1993.

DESPACHO NORMATIVO nº 1/2005 (Série I-B). Diário da República nº 3, de 5 de Janeiro de 2005.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 14/86, de 14/10 alterada pela lei nº 115/97 de 19/9 art.º 10º ponto 3.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 115/97 de 19/9 art.º 9º.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 49/2005 (Série I-A). Diário da República nº 166, de 30 de Agosto de 2005.

ANEXOS

MINUTAS-TIPO DAS CARTAS ENVIADAS

- ✓ Ao Director do Conselho Executivo
- ✓ Aos Encarregados de Educação

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE FILMAGENS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADO AO DIRECTOR DO CONSELHO EXECUTIVO

Exmo. Sr. (a). Director (a) do Conselho Executivo

Escola Secundária Josefa de Óbidos

O meu nome é Luís Filipe Pinto Canário e sou mestrando em Ensino de Economia e Contabilidade na Universidade de Lisboa, sendo que faz parte do mesmo, no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV, a leccionação de aulas em ambiente real, como preparação para o relatório da prática supervisionada a ocorrer neste 2º semestre.

É proposto neste semestre aos mestrandos que leccionem no mínimo quatro aulas, sendo no meu caso particular algumas delas observadas não só pela professora cooperante, Dr.^a Maria João Pais, professora na ESJO, mas também pela professora orientadora do relatório da prática supervisionada, Prof.^a. Dr.^a Luísa Cerdeira, Pró-Reitora da Universidade de Lisboa.

Assim, tendo como propósito de estudo observar em sala de aula as técnicas, métodos e recursos didácticos (especialmente centrados nos alunos) a utilizar numa turma de tamanho reduzido e que sejam potenciadores da construção do conhecimento e da participação activa dos alunos, venho por este meio solicitar a vossa colaboração neste processo tendo a consciência que envolverá vários intervenientes da vossa comunidade escolar, tentando interferir no seu dia-a-dia de forma positiva e em que no final do processo os ganhos para ambas as partes sejam por demais evidentes.

Nesta perspectiva, e desejando que do fruto deste projecto advenham conhecimentos para o sucesso do ensino, solicito a vossa autorização para proceder à filmagem das aulas da turma do 11º C do curso de Ciências SócioEconómicas conforme a calendarização prevista, apenas e só para fins de estudo e apoio ao relatório de estágio, disponibilizando-me desde já para qualquer tipo de esclarecimento ou apresentação pessoal das directrizes deste meu trabalho de campo.

Sem mais a relevar

Sou de V.Ex.^a atentamente,

Lisboa, 01 de Maio de 2012

SOLICITAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DE FILMAGENS NO ÂMBITO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmos. Srs. (as) Encarregados de Educação
Turma 11º C – Curso Ciências SócioEconómicas

O meu nome é Luís Filipe Pinto Canário e sou mestrando em Ensino de Economia e Contabilidade na Universidade de Lisboa, sendo que faz parte do mesmo, no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV, a leccionação de aulas em ambiente real, como preparação para o relatório da prática supervisionada a ocorrer neste 2º semestre.

É proposto neste semestre aos mestrandos que leccionem no mínimo quatro aulas, sendo no meu caso particular algumas delas observadas não só pela professora cooperante, Dr.^a Maria João Pais, professora na ESJO, mas também pela professora orientadora do relatório da prática supervisionada, Prof.^a Dr.^a Luísa Cerdeira, Pró-Reitora da Universidade de Lisboa.

Assim, tendo como propósito de estudo observar em sala de aula as técnicas, métodos e recursos didáticos (especialmente centrados nos alunos) a utilizar numa turma de tamanho reduzido e que sejam potenciadores da construção do conhecimento e da participação activa dos alunos, venho por este meio solicitar a vossa colaboração neste processo tendo a consciência que a participação de todos se reveste de extrema importância e onde no final do processo os ganhos para as partes envolvidas sejam por demais evidentes.

Nesta perspectiva, e desejando que do fruto deste projecto advenham conhecimentos para o sucesso do ensino, solicito a vossa autorização para proceder à filmagem das aulas do vosso encarregando conforme a calendarização prevista, apenas e só para fins de estudo e apoio ao relatório de estágio, disponibilizando-me desde já para qualquer tipo de esclarecimento ou apresentação pessoal das directrizes deste meu trabalho de campo.

Sem mais a relevar

Sou de V.Ex.^a atentamente,

Lisboa, 01 de Maio de 2012

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO 1 AOS ALUNOS

Tema: *Caracterização da turma*

Objectivo do Questionário: *No âmbito da prática de estágio supervisionada do Curso de Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, na disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV, temos como tarefa: a caracterização da turma.*

Questões a efectuar:

- ✓ *No âmbito dos elementos pessoais do aluno;*
- ✓ *No âmbito do agregado familiar do aluno;*
- ✓ *No âmbito escolar do aluno;*
- ✓ *No âmbito das expectativas futuras do aluno;*
- ✓ *No âmbito de outras informações do aluno.*

Nome do aluno:

Data:

Hora:

Local:

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS

QUESTIONÁRIO Nº 1 AOS ALUNOS – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

No âmbito da prática de estágio supervisionada do Curso de Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, na disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV, temos como tarefa: a caracterização da turma

DADOS DO ALUNO

1. NOME DO ALUNO
2. SEXO
3. DATA DE NASCIMENTO
4. NATURALIDADE/NACIONALIDADE
5. ANO/TURMA
6. MORADA
7. E-MAIL

AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO

1. Qual o nº de elementos do agregado familiar?
2. Qual a idade dos pais?
3. Qual a situação profissional dos pais? (se estiverem empregados indique qual a profissão que exercem)
4. Quais as habilitações literárias dos pais?
5. Quem é o encarregado de educação? (se for alguém diferente dos pais indique qual a idade, a situação profissional, e as habilitações literárias)

DADOS ESCOLARES DO ALUNO

1. Já reprovou algum ano? (se sim, quantas vezes e em que ano de escolaridade?)
2. No presente ano lectivo, 2011/2012, quais as suas 3 disciplinas preferidas?
3. E as 3 disciplinas onde teve mais dificuldades?
4. Costuma recorrer a algum apoio pedagógico para superar as dificuldades de aprendizagem? (se sim, indique a que disciplina necessitou de apoio, não esquecendo de indicar se esse apoio foi interno ou externo à escola)
5. Quantas horas, por semana, fora da sala de aula costuma dedicar ao estudo?
6. Costuma estudar em grupo ou individualmente?
7. Costuma recorrer a outras fontes como as TIC's, para lá do manual e dos apontamentos do professor? (se sim, indique a que tipo de material recorre concretamente)

ESCOLA E EXPECTATIVAS FUTURAS DO ALUNO

1. O que é para si a Escola?
2. Qual a principal razão porque escolheu a opção ciências socioeconómicas?
3. Pretende ingressar no Ensino Superior? (Se sim, indique em qual curso que pretende)
4. Qual a profissão que desejaria ter no futuro? (Indique se a escolha dessa profissão se deve a factores monetários ou se por motivos de realização profissional)

OUTRAS INFORMAÇÕES DO ALUNO

1. Quais os seus 3 passatempos ou hobby's preferidos?
2. Qual o nº de horas que passa por dia na internet, mais especificamente nas redes sociais como Facebook ou Messenger?
3. Costuma ler jornais ou consultar outros meios de comunicação sobre assuntos económicos ou sobre a crise económica europeia instalada? (Se sim quais os meios de comunicação que consulta?)
4. Quando vê televisão, que tipo de programas costuma ver?

DIÁRIO DE CAMPO

RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 1 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS

DIÁRIO DE CAMPO (RESULTADO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA)

DADOS DO ALUNO

Sexo		Idade		Naturalidade vs Nacionalidade			
Masculino	Feminino	17	18	Portugal		Portuguesa	
0	6	5	1	6		6	

AGREGADO FAMILIAR DO ALUNO

Nº Elementos			Idade dos Pais		Situação Profissional		Habilitações			Encarregado de Educação		
2	3	4	40-49	50-59	Empr.	Des.	Bás.	Sec.	Sup.	Pai	Mãe	Outro
1	2	3	8	3	10	-	3	5	3	0	6	0

Legenda: Empr: Empregado; Des: Desempregado; Bás: Ensino Básico; Sec: Ensino Secundário; Sup: Ensino Superior

DADOS ESCOLARES DO ALUNO

Reprovação		Disciplinas Preferidas			Disciplinas + difíceis			Apoio externo		Horas de Estudo			Estudo			Tic's	
Sim	Não	E	P	F	M	I	P	Sim	Não	2	3	7	IND.	G	A	Sim	Não
1	5	6	5	3	6	3	2	3	3	2	1	3	4	0	2	3	3

Legenda: E: Economia; P: Português; F: Filosofia; M: Matemática; I: Inglês; IND: Individual; G: Grupo; A: Ambos

ESCOLA E EXPECTATIVAS FUTURAS DO ALUNO

ESCOLA		OPÇÃO ECONOMIA		ENSINO SUPERIOR			PROFISSÃO NO FUTURO		
Aprender	Amigos	Gosto	Curso superior	Sim	Não	Não Sabe	Gestão	Contabilidade	Não Sabe
6	2	4	2	5	0	1	4	1	1

OUTRAS INFORMAÇÕES DO ALUNO

Passatempos			Redes Sociais			Jornais e outros meios de comunicação		Programas Televisão		
Amigos	Web	Passear	1h	2h	3h	Sim	Não	Novelas	Telejornal	Series
4	2	2	2	3	1	6	0	4	3	2

GUIÃO DO QUESTIONÁRIO 2 AOS ALUNOS

Tema: *Métodos, técnicas e recursos didácticos utilizados em sala de aula.*

Objectivo: *No âmbito da PES do Curso de Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, na disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV, temos como tarefa: aferir da análise do uso de métodos, técnicas e recursos didácticos utilizados em contexto de sala de aula.*

Questões a efectuar:

- ✓ *No âmbito dos métodos e técnicas de ensino;*
- ✓ *No âmbito dos recursos didácticos.*

Nome do aluno:

Data:

Hora:

Local:

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS

QUESTIONÁRIO Nº 2 AOS ALUNOS - MÉTODOS, TÉCNICAS E RECURSOS DIDÁCTICOS

No âmbito da PES do Curso de Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, na disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV, temos como tarefa: aferir da análise do uso de métodos, técnicas e recursos didácticos utilizados em contexto de sala de aula. Ao longo das seis aulas leccionadas na ESJO, as mesmas foram leccionadas num contexto de diversidade metodológica centrada nos alunos, no pressuposto de promover a construção do conhecimento e os processos participativos dos alunos. Para que seja possível evoluirmos enquanto docentes, necessitamos de compreender melhor o que pensa e sente o aluno perante determinadas estratégias de ensino e recursos didácticos utilizados.

Questão 1:

Quais os dez métodos e técnicas de ensino com que mais se identificou durante as aulas na ESJO
(por ordem crescente em que 1 é menos relevante que o seguinte e 10 é mais relevante que o anterior)

1. Método Expositivo	7. Realização de fichas de trabalho	13. Criação de um e-mail para a turma	19. Fazer um Quiz diagnóstico	25. Revisão da aula anterior e esclarecimento de dúvidas
2. Método Interrogativo	8. Prática simulada de criação e edição do Jornal "A sebenta da União Europeia"	14. Fazer Jogos didácticos e interactivos através dos sítios da Internet	20. Trabalho para casa (TPC)	26. Apresentação pelos alunos à turma dos trabalhos realizados - Wiki
3. Método Demonstrativo	9. Elaboração de sebenta-resumo	15. Responder a Quiz interactivos no Hotpotatoes	21. Utilização do quadro para registo dos conceitos	27. Uso de Áudio
4. Diversificação dos métodos indicados nos pontos anteriores	10. Visionamento de vídeos e respectivo guião de exploração	16. Utilização da Internet – consulta de sítios relacionados com as temáticas	22. Utilização dos PC's	28. Realizar Testes formativos
5. Introdução de um paragrafo-objectivo inicial para a aula	11. Criação e utilização de uma Wiki	17. Trabalho em Pares/Grupo/Equipa/Cooperativo	23. Leitura de textos do manual	29. Troca de sala corrente para a sala dos computadores
6. Apresentação e visionamento de PowerPoint	12. Trabalho de pesquisa	18. Trabalho realizado individualmente	24. Explicação prévia das actividades da aula e das seguintes	30. Correção em sala de aula das fichas realizadas

Questão 2:

Quais os cinco recursos didácticos que entende terem sido mais benéficos na compreensão das temáticas
(por ordem crescente em que 1 é menos relevante que o seguinte e 5 é mais relevante que o anterior)

1. Quadro	4. Vídeos	7. PC's com possibilidade de recurso a sítios temáticos da Internet	10. Exercícios	13. Jornal "Sebenta da União Europeia"
2. Datashow (PowerPoint)	5. Caderno diário e material de escrita	8. Guião de exploração dos vídeos	11. Jogos Didácticos	14. E-maill
3. Manual	6. Fotocópias	9. Sebenta-resumo	12. Wiki	15. Fichas Formativas

DIÁRIO DE CAMPO

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 2
MÉTODOS, TÉCNICAS E RECURSOS DIDÁCTICOS

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS

DIÁRIO DE CAMPO (TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO 2 – MÉTODOS, TÉCNICAS E RECURSOS DIDÁCTICOS)

Questão 1:

Quais os dez métodos e técnicas de ensino com que mais se identificou durante as aulas na ESJO
(por ordem crescente em que 1 é menos relevante que o seguinte e 10 é mais relevante que o anterior)

NOME DA ALUNA		CATARINA	ISABEL	JÉSSICA	MARGARIDA	RITA	SORAIA
TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS (em formato numérico tendo em conta a descrição da grelha do questionário nº 2)	1	15	22	15	2	26	20
	2	16	17	16	20	11	11
	3	21	20	9	8	6	6
	4	23	12	11	4	16	7
	5	17	18	14	6	12	14
	6	6	7	12	9	14	21
	7	25	6	6	15	8	9
	8	12	30	2	16	17	23
	9	28	14	3	19	30	28
	10	30	28	1	22	25	25

Questão 2:

Quais os cinco recursos didácticos que entende terem sido mais benéficos na compreensão das temáticas
(por ordem crescente em que 1 é menos relevante que o seguinte e 5 é mais relevante que o anterior)

NOME DA ALUNA		CATARINA	ISABEL	JÉSSICA	MARGARIDA	RITA	SORAIA
TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS	1	11	6	11	6	3	14
	2	7	5	4	2	13	2
	3	5	10	3	4	6	6
	4	2	3	2	9	11	9
	5	15	15	6	11	9	15

DIÁRIO DE CAMPO

RESULTADOS DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO 2 MÉTODOS, TÉCNICAS E RECURSOS DIDÁCTICOS

(Para apoio à reflexão e análise das aulas leccionadas)

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS

DIÁRIO DE CAMPO (RESULTADOS DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO 2 – MÉTODOS, TÉCNICAS E RECURSOS DIDÁCTICOS)

Para análise e reflexão posterior das aulas leccionadas

PANORAMA GERAL DE TODOS OS MÉTODOS E TÉCNICAS INDICADOS NAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

(em formato numérico
tendo em conta a
descrição da grelha
do questionário nº 2)

Legenda:

✓ M/T:
Método/Técnica
✓ RD:
Recurso Didáctico

MÉTODOS E TÉCNICAS MAIS REFERIDAS E RESPECTIVA RELEVÂNCIA GERAL PARA ANÁLISE DAS AULAS LECCIONADAS

M/T	Nº de vezes referidos pelos alunos	Grau de relevância do Método/Técnica	M/T	Nº de vezes referido pelos alunos	Grau de relevância do Método/Técnica	M/T	Nº de vezes referido pelos alunos	Grau de relevância do Método/Técnica
1	1	10	11	3	8	21	2	9
2	2	9	12	4	23	22	2	11
3	1	9	13	0	0	23	2	12
4	1	4	14	4	25	24	0	0
5	0	0	15	3	9	25	3	27
6	6	31	16	4	16	26	1	1
7	2	10	17	3	15	27	0	0
8	2	10	18	1	5	28	3	28
9	3	16	19	1	9	29	0	0
10	0	0	20	3	6	30	3	27

RECURSOS DIDÁCTICOS MAIS REFERIDOS E RESPECTIVA RELEVÂNCIA GERAL PARA ANÁLISE DAS AULAS LECCIONADAS

RD	Nº de vezes referidos pelos alunos	Grau de relevância do Método/Técnica	RD	Nº de vezes referido pelos alunos	Grau de relevância do Método/Técnica	RD	Nº de vezes referido pelos alunos	Grau de relevância do Método/Técnica
1	0	0	6	5	13	11	4	11
2	4	12	7	1	2	12	0	0
3	3	8	8	0	0	13	1	2
4	2	5	9	3	13	14	1	1
5	2	5	10	1	3	15	3	15

GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR COOPERANTE

Tema: *Estratégias e recursos didácticos utilizados pelo professor cooperante.*

Objectivo do Questionário: *No âmbito da prática de estágio supervisionada do Curso de Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, na disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV, temos como tarefa: conhecer o modo como o professor cooperante elabora a sua planificação, quais as estratégias/métodos e recursos didácticos que utiliza, bem como o modo de avaliação realizada ao longo dos anos de ensino.*

Questões a efectuar:

- ✓ *No âmbito da planificação;*
- ✓ *No âmbito das estratégias e métodos de ensino;*
- ✓ *No âmbito dos recursos didácticos;*
- ✓ *No âmbito da avaliação.*

Nome do professor:

Data:

Hora:

Local:

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS

ENTREVISTA Nº 1 – AO PROFESSOR COOPERANTE

No âmbito da prática de estágio supervisionada do Curso de Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade, na disciplina de Iniciação à Prática Profissional IV, temos como tarefa: conhecer o modo como o professor cooperante elabora a sua planificação, as estratégias/métodos e recursos didáticos que utiliza, bem como o modo de avaliação realizada ao longo dos anos de ensino.

INFORMAÇÃO PESSOAL

1. NOME
2. IDADE
3. FORMAÇÃO ACADÉMICA
4. TEMPO DE SERVIÇO PROFISSIONALIZADA
5. TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA (ESJO)
6. MORADA
7. E-MAIL

INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Planifica as aulas de acordo com o Projecto Curricular de Escola (PCE) e de acordo com o Projecto Curricular de Turma (PCT)?
2. Elabora planificações de longo, médio e curto prazo? Se sim, indique se costuma reformula-las à medida que as aulas vão decorrendo e o porquê dessa alteração.
3. Escolhe estratégias de ensino aprendizagem adequadas à complexidade dos conteúdos e ao contexto social dos alunos?
4. Costuma utilizar estratégias centradas especialmente nos alunos ou no professor?
5. Quais os métodos e técnicas de ensino que mais utiliza?
 - 5.1. Diversifica-os em função de que factores?
6. Que tipo recursos didáticos mais privilegia?
 - 6.1. Considera as TIC's fundamentais para o sucesso dos alunos? Porquê?
7. Quais as principais dificuldades evidenciadas pelos seus alunos face à disciplina de Economia?
 - 7.1. Quais as técnicas de ensino e recursos didáticos utilizados para superar essas dificuldades?
8. Aponte duas razões que expliquem:
 - 8.1. Os bons resultados na disciplina de economia
 - 8.2. Os maus resultados na disciplina de economia
9. Acha importante o professor ter formação ao longo da vida? Porquê?
10. Diferencia os instrumentos de avaliação que aplica aos alunos

DIÁRIO DE CAMPO

**TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR
COOPERANTE**

ESCOLA SECUNDÁRIA JOSEFA DE ÓBIDOS

DIÁRIO DE CAMPO

(TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA Nº 1 – AO PROFESSOR COOPERANTE)

INFORMAÇÃO PESSOAL

1. *Maria João do Amaral Pais*
2. *60*
3. *Licenciatura em Economia*
4. *30*
5. *30*
6. *-*
7. [*mariajoao.1952@gmail.com*](mailto:mariajoao.1952@gmail.com)

INFORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. *De acordo com as finalidades do ensino secundário e da disciplina de Economia, bem como com os objectivos dos programas. As orientações do grupo disciplinar / departamento também são consideradas.*
2. *Sim a ambas as questões. As alterações das planificações de longo e médio prazo prendem-se, essencialmente, com a programação temporal e a gestão dos programas, a planificação a curto prazo poder ser alterada por várias razões: adaptação ao ritmo dos alunos, necessidade de reforço em algumas matérias, integração de assuntos não previstos mas relevantes na actualidade, etc.*
3. *As estratégias seleccionadas têm de estar adequadas aos objectivos de aprendizagem para os diversos conteúdos, atendendo ao grau de complexidade dos mesmos, e articuladas com as competências a desenvolver pelos alunos definidas na planificação. As estratégias a utilizar também deverão promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos e motivá-los para a aprendizagem.*
4. *As estratégias são pensadas como elementos facilitadores das aprendizagens. Dependendo dos objectivos definidos e do grau de complexidade dos conteúdos poderão em alguns momentos estar mais centradas no professor, quando o tema em estudo requer da parte do professor uma explicação e orientação do raciocínio do aluno, é o caso da chamada aula expositiva. No entanto o professor não “dá aula para si” mas sim para os alunos, procurando verificar se eles estão a acompanhar a explicação. Para isso intercala a exposição com o questionamento, cria momentos de análise ou reflexão de pontos fundamentais do assunto por parte dos alunos, captando a sua atenção e interesse. Não há, assim, lugar a estratégias apenas centradas no professor ou nos alunos. Mesmo nas aulas de trabalho de grupo, cooperativo ou de pesquisa, o professor terá que orientar o aluno nas suas tarefas, podendo haver momentos de explicação por parte do professor.*

5. Trabalho a pares - Análise de textos, dados estatísticos e notícias; resolução de questões e problemas. Trabalho de projecto (quando se adequa e há condições em matéria de tempo); Exposição dos conteúdos; etc.
 - 5.1. Em função dos objectivos a atingir e competências a desenvolver; dos conteúdos a tratar e do grau de complexidade, das capacidades e interesses dos alunos, do tempo necessário e disponível, etc.
6. Dados estatísticos (gráficos e tabelas), textos, notícias, manual, ppt.
 - 6.1. Aspectos relevantes

Aulas em que o aluno realiza tarefas - Obter informação (Internet), tratar a informação e fazer apresentações.

Apoiar a exposição de conteúdos.

As TIC's são uma ferramenta ao serviço de estratégias de ensino, portanto não contribuem per si para o sucesso e depende da sua utilização. As TIC's não substituem o trabalho do professor. Podem contribuir para o melhorar se forem bem utilizadas, caso contrário podem constituir um factor perturbador das mesmas: o aluno concentra-se, no meio e na forma e não no conteúdo e na mensagem.
7. Vocabulário, interpretação de informação, expressão escrita e cálculo.
 - 7.1. Pesquisa de notícias de economia – jornais, revistas e Internet- elaboração do Jornal semanal de Economia da turma; análise da notícia seleccionada pela turma e síntese da mesma (oral e escrita); mini-fichas de trabalho (trabalho de pares ou individual).
8. Duas razões:
 - 8.1. Turma pequena e alunas interessadas
 - 8.2. Não houve.
9. Sim, de forma a acompanhar os novos temas e problemas que se colocam, nomeadamente na área científica.
10. Os instrumentos de avaliação devem ser diversificados e adaptados ao tipo de avaliação a realizar, tendo pesos diversos na avaliação.

MATERIAIS DE APOIO UTILIZADOS NAS AULAS LECCIONADAS NA ESJO

- ✓ **Grelha de registo de assiduidade**
- ✓ **Grelha de observação directa**
- ✓ **Grelha de observação das apresentações**
- ✓ **Aula 1:** 07/05/12
- ✓ **Aula 2:** 08/05/12
- ✓ **Aula 3:** 09/05/12
- ✓ **Aula 4:** 14/05/12
- ✓ **Aula 5:** 15/05/12
- ✓ **Aula 6:** 16/05/12

Nota:

Os videos, os jogos didácticos interactivos, o e-maill para a turma, a Wiki criada pelos alunos como continuação electrónica da edição em papel do Jornal "A sebenta da União Europeia" e o áudio escutado, não serão visualizados em versão-papel, pelo que para consulta dos mesmos, deverá ter-se em conta os respectivos links de acesso, referenciados nas planificações, nomeadamente nos planos estratégicos previsionais para o desenvolvimento das aulas.

Quanto aos slides-shares apresentados nas aulas 4, 5 e 6, para poderem ser visualizados, os links de acesso estão referenciados nos powerpoints utilizados nessas aulas

GRELHA DE REGISTO DE ASSIDUIDADE

DISCIPLINA: Economia A

ANO: 11º

TURMA: C

ESCOLA: ESJÓbidos

PERÍODO LECTIVO: ____

MÊS: _____

Nº	DIA NOME	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	AG
1																																	
2																																	
3																																	
4																																	
5																																	
6																																	
7																																	
8																																	
9																																	
10																																	

LEGENDA: Faltou (F); Atraso (A); Pontual (P)

Apreciação Global (AG): Os alunos são avaliados qualitativamente: **Excelente** (E – sem faltas); **Muito Bom** (MB – 1 falta); **Bom** (B – 2 faltas); **Suficiente** (S – 3 faltas) e **Insuficiente** (I – mais de 3 faltas)

Nota: O limite de faltas para efeitos de apreciação global é válido por período lectivo.

Eventuais atrasos ou faltas devidamente justificadas serão alvo de ponderação por parte do professor na apreciação global do registo da assiduidade.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIRECTA

Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESJÓbidos

AULA:

SUMÁRIO:

PERÍODO LECTIVO: ____

Nº	NOME DO ALUNO	PARÂMETROS NO DOMÍNIO DAS ATITUDES				
		R	A	C	P	AF
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

LEGENDA: RESPONSABILIDADE (R); AUTONOMIA (A); COMPORTAMENTO (C); PARTICIPAÇÃO (P); AVALIAÇÃO FINAL (AF)

Apreciação Final (AF): Os alunos são avaliados qualitativamente: Muito Bom (MB); Bom (B); Suficiente (S) e Insuficiente (I)

Nota: Os alunos são avaliados em cada um dos itens intermédios considerados em função da observação directa efectuada em cada aula e após reflexão e ponderação do professor

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES

Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESJÓbidos

AULA:

SUMÁRIO:

PERÍODO LECTIVO: ____

Nº	NOME DO ALUNO	PARÂMETROS NO DOMÍNIO DA APRESENTAÇÃO				
		Discurso Claro	Geriu Tempo	Diversificou no uso de Recursos	Aplicou correctamente os Conceitos	APRECIACÃO GLOBAL
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						

LEGENDA: Os alunos são avaliados qualitativamente: Muito Bom (MB); Bom (B); Suficiente (S) e Insuficiente (I) em cada um dos itens considerados e na Apreciação Global

Nota: Os alunos são avaliados em cada um dos itens intermédios considerados em função da observação directa efectuada em cada aula e após reflexão e ponderação do professor

AULA 1

Sub-Unidade Didáctica:

Noção e formas de integração económica

- *Actividade AULA + resolução (pistas para construção de puzzle)*
- *Actividade TPC + resolução*
- *PowerPoint (16 slides)*

Aula de 07/05/2012

Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Sub-Unidade Didáctica: Noção e formas de integração

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESJÓbidos

ACTIVIDADE DE TRABALHO A REALIZAR DURANTE A AULA

Complete o quadro-resumo das modalidades de integração económica formal relacionando com as suas características (atenda às pistas)

GRAU DE INTEGRAÇÃO	FORMAS DE INTEGRAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
<div>MENOR INTEGRAÇÃO</div> <div>↓</div> <div>MAIOR INTEGRAÇÃO</div>	SPA (Sistema Preferências Aduaneiras)	1)	COMMONWEALTH
	a)	2)	EFTA
	b)	Livre circulação de mercadorias entre os países membros, mas há uma pauta aduaneira comum c/ terceiros	CEE (até 1992)
	c)	3)	CEE (depois de 1992)
	d)	4)	UE
	e)	5)	PAÍSES DA ZONA EURO
	f)	6)	

Zona de comércio livre (ZCL)

Mercado Comum (MC)

União Económica Monetária (UEM)

União Aduaneira (UA)

União Política/União Económica Total (UP/UT)

União Europeia

Unificação de todas as políticas económicas, monetárias, fiscais e sociais, além da criação de entidades supranacionais

Forma de integração económica mais fraca de todas, concedendo algumas vantagens aos países membros

Livre circulação de mercadorias entre os países membros, mantendo cada país a sua própria pauta c/ terceiros


Mantém-se a pauta exterior comum e a livre circulação estende-se a capitais, serviços e pessoas

Além das exigências anteriores os países acrescentam a harmonização das políticas económicas e sociais comuns

Forma profunda de integração e que preconiza a existência de uma moeda comum p/ além das exigências anteriores

Aula de 07/05/2012
Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia
Sub-Unidade Didáctica: Noção e formas de integração
Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESJÓbidos

CORRECÇÃO DA ACTIVIDADE DE TRABALHO A REALIZAR DURANTE A AULA

GRAU DE INTEGRAÇÃO	FORMAS DE INTEGRAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
<p style="text-align: center;">MENOR INTEGRAÇÃO</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">MAIOR INTEGRAÇÃO</p>	SPA (Sistema Preferências Aduaneiras)	Forma de integração económica mais fraca de todas, concedendo algumas vantagens aos países membros	COMMONWEALTH
	Zona de comércio livre (ZCL)	Livre circulação de mercadorias entre os países membros, mantendo cada país a sua própria pauta c/ terceiros	EFTA
	União Aduaneira (UA)	Livre circulação de mercadorias entre os países membros, mas há uma pauta aduaneira comum c/ terceiros	CEE (até 1992)
	Mercado Comum (MC)	Mantêm-se a pauta exterior comum e a livre circulação estende-se a capitais, serviços e pessoas	CEE (depois de 1992)
	União Europeia	Além das exigências anteriores os países acrescentam a harmonização das políticas económicas e sociais comuns	UE
	União Económica Monetária (UEM)	Forma profunda de integração e que preconiza a existência de uma moeda comum p/ além das exigências anteriores	PAISES DA ZONA EURO
	União Política/União Económica Total (UP/UET)	Unificação de todas as políticas económicas, monetárias, fiscais e sociais, além da criação de entidades supranacionais	

Atala de 07/05/2012

Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Sub-Unidade Didáctica: Noção e formas de integração

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESJÓtados

ACTIVIDADE PARA CASA

Pesquisar e completar a tabela com os elementos em falta:

- Significado das siglas
- Países constituintes

BLOCOS ECONÓMICOS DE INTEGRAÇÃO REGIONAL	
SIGNIFICADO DAS SIGLAS	PAÍSES CONSTITUINTES
UE União Europeia	(27): Alemanha, Áustria, Bulgária, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Estónia, Eslovénia, Eslováquia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia e Suécia
EFTA _____	(4):
NAFTA _____	(3):
MERCOSUL _____	(5):
PACTO ANDINO	(3): Bolívia, Colúmbia, Peru e Equador
ALADI _____	(12):
ASEAN _____	(10):
APEC _____	(21):
CARICOM _____	(14):
CEDEAO _____	(15):
UAM _____	(5):

Ata de 07/05/2012

Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Sub-Unidade Didáctica: Noção e formas de integração

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESIÓbidos

CORRECÇÃO DA ACTIVIDADE PARA CASA

BLOCOS ECONÓMICOS DE INTEGRAÇÃO REGIONAL	
SIGNIFICADO DAS SIGLAS	PAISES CONSTITUINTES
EU União Europeia	(27): Alemanha, Áustria, Bulgária, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Estónia, Eslovénia, Eslováquia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia e Suécia
EFTA European Free Trade Association	(4): Islândia, Noruega, Suíça e Liechtenstein
NAFTA North American Free Trade Agreement	(3): Canadá, EUA e México
MERCOSUL Mercado Comum do Sul	(5): Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela
PACTO ANDINO	(3): Bolívia, Colúmbia, Peru e Equador
ALADI Associação Latino-Americana de Integração	(12): Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colúmbia, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela
ASEAN Associação das Nações do Sudeste Asiático	(10): Brunei, Camboja, Filipinas, Indonésia, Laos, Malásia, Myanmar, Singapura, Tailândia e Vietname
APEC Cooperação Económica Ásia-Pacífico	(21): Austrália, Brunei, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, EUA, Filipinas, Hong-Kong, Indonésia, Japão, Malásia, México, Nova Zelândia, Papua-Nova Guiné, Peru, Rússia, Singapura, Tailândia, Taiwan e Vietname
CARICOM Comunidade do Caribe	(14): Antigua e Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Dominica, Granada, Guina, Jamaica, Haiti, São Cristóvão e Névis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Suriname e Trindade e Tobago
CEDEAO Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental	(15): Costa do Marfim, Mali, República do Niger, Nigéria, Senegal, Benin, Burkina Faso, Cabo Verde, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Libéria, Serra Leoa e Togo
UAM União do Magrebe Árabe	(5): Argélia, Líbia, Marrocos, Mauritânia e Tunísia

A UNIÃO EUROPEIA


O fenómeno da integração



Aula de 07/05/2012

1

Sumário



- Noção e formas de integração económica
- Os blocos de integração económica regional

2

NOÇÃO E FORMAS DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA

• Desde a 2ª guerra mundial → MUNDIALIZAÇÃO DOS PROBLEMAS ECONÓMICOS

- INTERDEPENDÊNCIA ECONÓMICA CRESCENTE
- CRESCENTE COMPLEXIFICAÇÃO NAS RELAÇÕES
- AUMENTO DO RÍTMO DAS TRANSACÇÕES TRANSAÇIONAIS

↓

- FORMAÇÃO DE BLOCOS ANTAGÓNICOS
- NOVA DISTRIBUIÇÃO MONETÁRIA INTERNACIONAL
- NOVA REPARTIÇÃO DE PODER NEGOCIAL
- NOVAS SOLUÇÕES E NOVOS INSTRUMENTOS

3

NOÇÃO DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA



4

NOÇÃO DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA

“PROCESSO QUE TENDE A UNIR VÁRIOS ESPAÇOS ECONÓMICOS NACIONAIS C/O OBJECTIVO DE OBTER UM ÚNICO ESPAÇO ECONÓMICO MAIS VASTO”

ELIMINAR MEDIDAS PROTECCIONISTAS VIGENTES

VANTAGENS ↔ DESVANTAGENS

5

VANTAGENS E DESVANTAGENS DA IE

VANTAGENS

- Crescimento económico
- Eficiência dos recursos de cada país
- Economias de escala
- Potenciam outras actividades
- Poder negocial
- Coerência e rigor nas políticas económicas
- Dinamização das economias
- Liberalização das trocas

DESVANTAGENS

- Perda de receitas importação (deixa de haver taxas)
- Perda de autonomia (cedências)

6

INTEGRAÇÃO ECONÓMICA E SOBERANIA COMUM

Um dos objectivos da IE é:

DIMINUIR AS DIFERENÇAS ESTRUTURAIS ENTRE OS PAÍSES

Paralelamente é necessário a partir de certo ponto:

- Criação de instituições comuns a todos
- Progressiva transferência de parte da soberania nacional para tais instituições

Ex: UE – pág. 220, manual (o comércio, a criação da moeda única, a PAC ...)

INTEGRAÇÃO ECONÓMICA E SOBERANIA COMUM

INTEGRAÇÃO ECONÓMICA	Processo de união entre países que acordam eliminar as barreiras à livre troca entre si, ou seja, união de mercados antes separados p/ constituírem um só mercado de maior dimensão e c/ características próprias favorecendo a cooperação entre os participantes a vários níveis
SOBERANIA COMUM	Processo que significa a renúncia de alguns países da respectiva soberania em favor da forma de integração económica onde se inserem, conferindo a esta última poderes próprios e independentes dos estados-membros

FORMAS DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA

IMPORTANTE DISTINGUIR ENTRE

INTEGRAÇÃO FORMAL vs INTEGRAÇÃO INFORMAL

<p>Acordo entre 2 ou mais países no sentido de derrubar entre si algumas barreiras ao comércio livre e à livre circulação de pessoas e capitais</p>	<p>Atribuição de algumas vantagens comerciais a um ou mais países, mas sem o compromisso de estabelecer um verdadeiro compromisso</p>
---	---

FORMAS DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA

< integração

SISTEMA DE PREFERÊNCIAS ADUANEIRAS

ZONA DE COMÉRCIO LIVRE

UNIÃO ADUANEIRA

MERCADO COMUM

UNIÃO ECONÓMICA

UNIÃO ECONÓMICA E MONETÁRIA

UNIÃO POLÍTICA (ou UNIÃO ECONÓMICA TOTAL)

> integração

Formas de integração consoante o grau de integração desejado

FORMAS DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA

INTEGR. FORMAL	Vantagens Aduaneiras	Livre circulação de bens	Peute exterior comum	Livre circulação serv., pess. e capitais	Políticas econom. comuns	Moeda única	Autoriz. supranacional
SPA	X						
ZCL	X	X					
UA	X	X	X				
MC	X	X	X	X			
UE	X	X	X	X	X		
UEM	X	X	X	X	X	X	
UP/UT	X	X	X	X	X	X	X

INTEGRAÇÃO MAIS PROFUNDA À MEDIDA QUE É MAIOR O GRAU DE INTEGRAÇÃO

SOBERANIA COMUM → CRIAÇÃO INSTITUIÇÕES COMUNS

TRF DAS SOBERANIAS NACIONAIS

ACTIVIDADE DE TRABALHO A REALIZAR DURANTE A AULA

Complete o quadro consoante as modalidades de integração económica formal relacionando com as suas características

GRAU DE INTEGRAÇÃO	FORMAS DE INTEGRAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
MENOR INTEGRAÇÃO	SPA (Sistema Preferencial Aduaneiro)	1)	COMO PARALALI
	a)	2)	WTA
MAIOR INTEGRAÇÃO	b)	Livre circulação de mercadorias entre países membros, mas não ponto aduaneiro comum e barreiras	UE (de 1992)
	c)	3)	UE (depois de 1992)
	d)	4)	UE
	e)	5)	PARLAMENTO EUROPEO
	f)	6)	

CORREÇÃO DA ACTIVIDADE DE TRABALHO A REALIZAR DURANTE A AULA			
GRAU DE INTEGRAÇÃO	FORMAS DE INTEGRAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	EXEMPLOS
MENOR INTEGRAÇÃO	SPA (Sistema Produtivo Associado)	Forma de integração económica mais fraca de todas, envolvendo algumas categorias de países membros	COMO (IN/ALUT)
	Zona de comércio livre (ZCL)	Libre circulação de mercadorias entre os países membros, mantendo cada país a sua população e recursos	IFTA
	União Aduaneira (UA)	Libre circulação de mercadorias entre os países membros, mas há uma pauta aduaneira comum e livre	UE (até 1992)
MAIOR INTEGRAÇÃO	União Económica (UE)	Mantém-se a pauta exterior comum e a livre circulação estando-se a capital, serviços e pessoas	UE (depois de 1992)
	União Europeia	Além da exigência anterior os países acrescentam a harmonização das políticas económicas e sociais comuns	UE
	União Económica e Monetária (UEM)	Forma profunda de integração e que pressupõe a existência de uma moeda comum e alguma delegação de soberania	PARISADA, DGS, EMB
	União Política/União Económica Total (UP/UT)	Unificação de todas as políticas económicas, monetárias, fiscais e sociais, além da criação de instituições supranacionais	

ORGANIZAÇÕES DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA NO MUNDO

A crescente globalização e dimensão económica da actualidade tem levado à necessidade dos países se associarem em **BLOCOS ECONÓMICOS** p/ resistirem à enorme competitividade das economias

Fenómeno cada vez mais frequente

Vídeo
http://www.dailymotion.com/video/new503_blocos-economicos-eh_school#

Google
http://blocos-economicos.info/mos/view/O_que_s%C3%A3o_Blocos_Econ%C3%B4micos/

ACTIVIDADE PARA CASA	
Pesquisar e completar a tabela com os elementos em falta: • Significado das siglas • Países constituintes	
BLOCOS ECONÓMICOS DE INTEGRAÇÃO REGIONAL	
SIGNIFICADO DAS SIGLAS	PAÍSES CONSTITUINTES
EU União Europeia	(27): Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Eslováquia, Estónia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Lituânia, Letónia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia e Suécia
EEA	(30):
NAFTA	(35):
MERCOSUL	(15):
PACTO ANDINO	(3): Bolívia, Colômbia, Peru e Equador
ALADI	(12):
ASEAN	(10):
APEC	(24):
CARECOM	(14):
CEDERAO	(15):
EAM	(16):

CORREÇÃO DA ACTIVIDADE PARA CASA	
BLOCOS ECONÓMICOS DE INTEGRAÇÃO REGIONAL	
SIGNIFICADO DAS SIGLAS	PAÍSES CONSTITUINTES
EU União Europeia	(27): Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Eslováquia, Estónia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia e Suécia
EEA European Free Trade Association	(30): Islândia, Noruega, Suíça e Lichtenstein
NAFTA North American Free Trade Agreement	(3): Canadá, EUA e México
MERCOSUL Mercado Comum do Sul	(15): Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela
PACTO ANDINO	(3): Bolívia, Colômbia, Peru e Equador
ALADI Asociación Latinoamericana de Integración	(12): Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela
ASEAN Associação das Nações do Sudeste Asiático	(10): Brunei, Camboja, Filipinas, Indonésia, Laos, Malásia, Myanmar, Singapura, Tailândia e Vietname
APEC Cooperação Económica Ásia-Pacífico	(24): Austrália, Brunei, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, EUA, Filipinas, Hong Kong, Indonésia, Japão, Malásia, México, Nova Zelândia, Papua-Nova Guiné, Peru, Rússia, Singapura, Tailândia, Taiwan e Vietname
CARECOM Comunidade do Caribe	(14): Antígua e Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Dominica, Granada, Guiné-Bissau, Haiti, São Cristóvão e Nevis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Suriname e Trinidad e Tobago
CEDERAO Comunidade Económica dos Estados da África Oriental	(15): Costa do Marfim, Mali, República do Congo, Ruanda, Senegal, Botsuana, Burkina Faso, Cabo Verde, Gâmbia, Gambia, Guiné, Guiné-Bissau, Serra Leoa e Togo
EAM União do Magrebe Árabe	(16): Argélia, Líbia, Marrocos, Mauritânia e Tunísia

AULA 2

Sub-Unidade Didáctica:

O processo de construção da União Europeia

- *Teste Diagnóstico-Hotpotatoes*
- *Ficha informativa - mapa da europa e legenda*
- *Poster informativo geral sobre a União Europeia*
- *PowerPoint (25 slides)*

Teste Diagnóstico

Quiz

Show all questions

<=1 / 7=>

1. A CEE, actual União Europeia, foi fundada em 25 de Março de 1957, através do...

- A. ? Tratado de Maastricht
- B. ? Tratado de Paris
- C. ? Tratado de Roma
- D. ? Tratado de Lisboa

<=2 / 7=>

2. Portugal e Espanha aderiram à União Europeia no ano de ...

- A. ? 1988
- B. ? 1986
- C. ? 1984
- D. ? 1980

<=3 / 7=>

3. Actualmente a União Europeia é constituída por ...

- A. ? 15 países
- B. ? 27 países
- C. ? 25 países
- D. ? 20 países

<=4 / 7=>

4. Em que dia do ano se comemora o dia da União Europeia ?

- A. ? 15 de Maio
- B. ? 5 de Maio
- C. ? 9 de Maio
- D. ? 10 de Junho

<=5 / 7=>

5. Quantas estrelas tem a bandeira da União Europeia ?

- A. ? 12
- B. ? 27
- C. ? 25
- D. ? 15

<=6 / 7=>

6. Em que cidade está instalada a sede da União Europeia ?

- A. ? Bruxelas
- B. ? Paris
- C. ? Londres
- D. ? Lisboa

<=7 / 7=>

7. Qual é o maior país da União Europeia em termos de extensão ?

- A. ? Itália
- B. ? Finlândia
- C. ? França
- D. ? Alemanha

Including: Florence N. And 11" Young C. Books, 1000s.



Siga a barra cronológica da esquerda para a direita e de cima para baixo.




A construção da Europa

500.000 MILHÕES DE PESSOAS, 27 PAÍSES



Aula de 08/05/2012

Sumário



- A história da construção da União Europeia: o grande objectivo do processo de integração, os principais tratados e os vários alargamentos

O processo de construção da Europa

1945: O HORROR DA GUERRA

- Europa destruída em termos de infra-estruturas e em termos de capacidade produtiva (+ de 55 milhões de mortos e + de 1.154.000.000.000 dóls. de custos)
- Dependentes dos EUA e da URSS (Guerra Fria)



O processo de construção da Europa

1947: EUA oferecem ajuda financeira à Europa através do PLANO MARSHALL

Reforçou a necessidade dos países se entenderem quanto à coordenação e aplicação dessa ajuda

↓

OECE (Organização Europeia p/ Cooperação Económica)

- Constituída por 17 países Europeus, incluindo Portugal
- Mote p/ as 1^{as} ideias de integração por alguns países

1948: União Aduaneira: BENELUX

Novas ideias para uma paz, reconstrução económica e prosperidade duradouras...

VISIONÁRIOS



Konrad Adenauer

Alcide De Gasperi

Winston Churchill

Robert Schuman
Ministro negócios estrangeiros francês

Jean Monnet
O grande inspirador do plano Schumann

O processo de construção da Europa

09/05/1950: DECLARAÇÃO DE SCHUMAN

COMENTÁRIO –ÁUDIO TSF pelo eurodeputado António França

www.tsf.pt/Programas/programa.aspx?content_id=017978&audio_id=019694

"Criação de uma organização europeia que associasse a produção francesa e alemão do carvão e do aço sob a direcção de uma alta autoridade comum"

1951: TRATADO DE PARIS → CECA

O Processo de construção da Europa



França, República Federal Alemã, Bélgica, Luxemburgo, Holanda e Itália.

RESULTADOS DA CECA

- Reconciliação Franco-Alemão que abriu caminho a uma Europa comunitária (garantir a Paz: proibido fabricar armas de guerra contra os outros)
- Recuperação económica da Europa - carvão e aço são mp's essenciais (levou à cooperação a outros sectores entre estes países)

O Processo de construção da Europa

1957: TRATADO DE ROMA → EURATOM e CEE

PASSAM A EXISTIR TRÊS COMUNIDADES: a

- CECA
- CEE
- CEE

"União aduaneira que tinha o objectivo de criar uma mercado comum mais alargado com livre circulação de mercadorias, serviços, pessoas e capitais, bem como adoptar uma pauta aduaneira comum a terceiros e políticas comuns para uma integração total no futuro"

"Para proporcionar condições de desenvolvimento de uma capacidade nuclear p/ aumentar a produção energética"

O Processo de construção da Europa

1957: TRATADO DE ROMA → EURATOM e CEE

OBJECTIVOS

- A construção de um mercado comum
- A criação de uma união aduaneira
- A adopção de políticas comuns
- A instituição de um Banco Europeu de Investimento

O Processo de construção da Europa

RESULTADOS DA CEE

- Aumento das trocas e multiplicação dos investimentos
- Aumento da produção e do nº produtos p/ os consumidores
- Expansão contínua e equilibrada
- Progresso e melhores condições de vida

FUNDADORES CEE (1958)



Holanda, França, Itália, Bélgica, RFA, Luxemburgo

O Processo de construção da Europa

1968: Conclusão da União Aduaneira

- A transferência de algumas competências nacionais p/ a esfera comunitária
- Adopção de legislação comunitária directamente aplicável como :
 - ✓ Política Agrícola Comum
 - ✓ Política da Concorrência
 - ✓ Política de Transportes

Estavam lançadas as bases p/ a realização do Mercado Único Europeu

Nota: EFTA - 1960

11

O Processo de construção da Europa

1973: ADESÃO DA DINAMARCA, IRLANDA E REINO UNIDO

ALARGAMENTO A NOVE

Irlanda
Dinamarca
Reino Unido

12

O Processo de construção da Europa

1981: ADESÃO DA GRÉCIA

ALARGAMENTO A DEZ

Grécia

13

O Processo de construção da Europa

1986: ADESÃO DA ESPANHA E PORTUGAL

ALARGAMENTO A DOZE

Portugal
Espanha

14

O Processo de construção da Europa

1987: ACTO ÚNICO EUROPEU → MERCADO ÚNICO EUROPEU

O Acto Único Europeu (revisão do tratado de Roma) constituiu um marco essencial no caminho para a União Europeia, porque permitiu à Comunidade realizar um grande mercado (+ de 300.000.000 pessoas) sem fronteiras internas e reforçar a cooperação no domínio das políticas do ambiente, investigação e tecnologia

OBJECTIVOS

- Políticas comuns
- (+) Cooperação monetária
- Crescimento económico
- Redução das disparidades
- Maior concorrência, mais benefício p/ consumidor
- (+) Competências e poderes das instituições europeias

15

O Processo de construção da Europa

1990: REUNIFICAÇÃO DA ALEMANHA

Reunificação da Alemanha

16

O Processo de construção da Europa

1993: TRATADO DE MAASTRICHT OU TRATADO DA UE

Difícil de conseguir (perda de soberania nacional)

criação de uma união
alteração de nome: CEE → UNIÃO EUROPEIA

2 GRANDES OBJECTIVOS:

- Criação a curto prazo de uma UEM (moeda única)
- Construção de uma União Política

3 PILARES ESSENCIAIS:

- Comunitário (Europa social)
- Política Externa e de Segurança Comum (PESC)
- Assuntos internos

17

O Processo de construção da Europa

1995: ADESÃO DA AUSTRIA, FINLÂNDIA E SUÉCIA

ALARGAMENTO A QUINZE

Suécia

Finlândia

Áustria

UE é o maior bloco comercial do mundo

18

O Processo de construção da Europa

1997: TRATADO DE AMSTERDÃO

- É uma revisão aos tratados de Roma e da união europeia
- Inclui importantes avanços a nível da política externa, da política comum e da cooperação a nível da justiça e dos assuntos internos p/ os desafios futuros:
 - > mundialização economia
 - Desemprego
 - Tráfico droga
 - Terrorismo
 - (...)

2001: TRATADO DE NICE

- Introduziu alterações nos Tratados da União Europeia de modo a permitir um correcto funcionamento da União com os futuros alargamentos (Europa dos 25)
- + reformas nas instituições europeias p/ os alargamentos a leste
- Alteração dimensão e composição comissão
- Nova ponderação dos votos no conselho

19

O Processo de construção da Europa

2002: ENTRADA EM CIRCULAÇÃO DO €URO

No dia 1 de Janeiro de 2002 entrou em circulação o Euro, que veio substituir as notas e moedas nacionais de cada país.

PAÍSES ADERENTES

Portugal	€	Bélgica	€
Espanha	€	Holanda	€
França	€	Áustria	€
Itália	€	Finlândia	€
Irlanda	€	Alemanha	€
Luxemburgo	€	Grécia	€

20

O Processo de construção da Europa

2004: ADEÇÃO DE 10 PAÍSES

ALARGAMENTO A VINTE CINCO

Estónia
Letónia
Lituânia
Eslovénia
Malta
Polónia
República Checa
Eslováquia
Hungria
Chipre

21

O Processo de construção da Europa

2007: TRATADO DE LISBOA

Tem como objectivo dotar a União Europeia de personalidade jurídica

ALARGAMENTO A VINTE SETE

Roménia
Bulgária

22

CONCLUSÃO

TRATADOS: a base de uma cooperação democrática assente no direito

1952
Comunidade Europeia do Carvão e do Aço

1958
Tratados de Roma:
Comunidade Económica Europeia
Comunidade Europeia da Energia Atómica (EURATOM)

1987
Acto Único Europeu:
o mercado único

1993
Tratado da União Europeia – Maastricht

1999
Tratado de Amesterdão

2003
Tratado de Nice

2009
Tratado de Lisboa

JOGO DIDÁCTICO E INTERACTIVO
<https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/0000/0555>

23

CONCLUSÃO

ALARGAMENTOS: seis para vinte e sete países

DESAFIOS

- Crescimento da dimensão do mercado interno
- Novas oportunidades
- Aumento das trocas
- Redução conflitos
- Reforço da cidadania
- Aumento da possibilidade emprego
- Vantagens consumidores p/ os

VANTAGENS

DESAFIOS

- Ao nível das políticas e dos fundos comunitários
- Ao nível das suas instituições

25

CONCLUSÃO

ALARGAMENTOS: seis para vinte e sete países

JOGO DIDÁCTICO E INTERACTIVO
<http://europauniaceuropeia.blogspot.pt/>

24

AULA 3

Sub-Unidade Didáctica:

A União Económica e Monetária

- *Guião de exploração de vídeo (3) + resolução (3)*
- *PowerPoint (18 slides)*
- *Brochura Informativa – UEM*

Aula de 09/05/2012

Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Sub-Unidade Didáctica:

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESIÓbidos

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO DO VÍDEO

“O PAPEL DO BCE”

1. Indica o motivo do BCE ter características únicas e diferentes dos outros bancos?
2. Qual a função do BCE?
3. Como resulta hoje em dia o valor da moeda?
4. Na altura do padrão-ouro qual era a função do banco central?
5. Como é que o BCE protege o valor da moeda?
6. Indica 3 actividades do BCE?
7. Como é formado o designado eurosistema?
8. Quem são os accionistas do BCE?
9. Como é constituído o Conselho do BCE?
10. O BCE é uma instituição supranacional. Justifica

Aula de 09/05/2012

Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Sub-Unidade Didáctica:

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESIÓbidos

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO DO VÍDEO

“A ESTRATÉGIA DA POLITICA MONETÁRIA”

1. Qual o objectivo primordial do eurosistema?
2. Como mede o BCE a evolução dos preços?
3. O que é o IHPC? É calculado por quem e como?
4. Como é definida pelo BCE a estabilidade dos preços?
5. Qual o valor da taxa de inflação definida pelo BCE como tendo uma margem de segurança?
6. Qual o motivo porque o BCE não adopta a estabilidade de preços no curto-prazo?
7. Quais os 2 pilares da estratégia do BCE?
8. No contexto da análise económica refira 4 indicadores que o BCE examina?
9. Uma inflação continua de longo prazo pode ocorrer? Como?
10. Moeda em circulação aumenta demasiado rápido em relação à quantidade de bens disponíveis. Qual a tendência dos preços?

Aula de 09/05/2012

Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Sub-Unidade Didáctica:

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESI/Olidos

GULÃO DE EXPLORAÇÃO DO VÍDEO

“A ESTABILIDADE DE PREÇOS”

1. Qual o papel do BCE?
2. Qual o objectivo do BCE?
3. Quais os tipos de análise feita pelo BCE?
4. Quando é que existe inflação?
5. Uma vez que não podendo impedir os produtores de aumentarem os preços, qual o mecanismo que o BCE usa para controlar esse aumento dos preços?
6. O que é a taxa de juro?
7. A estabilidade de preços origina certas consequências. Quais?
8. O que é o eurosistema?
9. O que é a deflação?
10. É porque é que não é um fenómeno aceite também pelo BCE?

UNIÃO ECONÓMICA E MONETÁRIA



UNIÃO ECONÓMICA E MONETÁRIA

SUMÁRIO:



- A UEM: objectivos, fases, critérios e políticas económicas
- A moeda única
- O banco central: funções

O Tratado de Maastricht

O Tratado de Maastricht foi assinado a 7 de Fevereiro de 1992 tendo entrado em vigor a 1 de Novembro de 1993.

O Tratado de Maastricht centra-se em dois grandes objectivos:

União Política

União Económica e Monetária

A União Política

Objectivos da União Política

- criação da PESC;
- reforço da cooperação em matéria de Justiça e Assuntos Externos;
- instauração da cidadania europeia;
- construção de uma Europa social;
- novas áreas de acção comunitária;
- reforço da legitimidade democrática.

A União Económica e Monetária

Havia livre circulação de bens, pessoas, serviços e capitais...



FARIA ALGUM SENTIDO CONTINUAR A EXISTIR OUTRA BARREIRA RELACIONADA COM UMA ENORME VARIEDADE DE MOEDAS?

EM RIGOR O MERCADO SÓ É ÚNICO COM UMA MOEDA ÚNICA

A União Económica e Monetária

ESTA MOEDA ÚNICA DEVERIA GARANTIR:

- ESTABILIDADE, PARA PROMOVER O EMPREGO E O CRESCIMENTO ECONÓMICO
- TRANSPARENCIA DO MERCADO E PREÇOS ESTÁVEIS
- LIBERTAR AS EMPRESAS E AS PESSOAS DAS FLUTUAÇÕES MONETÁRIAS ELIMINADO ASSIM CUSTOS COM AS TAXAS DE CAMBIO
- A CAPACIDADE DE CONCORRER C/ AS GRANDES MOEDAS DE RESERVAS INTERNACIONAIS (deveria ser uma moeda forte)

GRANDE OBJECTIVO DA UE: UM MERCADO C/ A SUA PRÓPRIA MOEDA

O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA UEM

A UEM FOI CONSEGUIDA ATRAVÉS DE UM PROCESSO EM ETAPAS CARACTERIZADA POR:

- a adoção de uma moeda única (euro).
- a criação de uma política monetária única (definida pelo BCE);
- a convergência das políticas económicas dos Estados-membros;

Assinatura do Tratado de Maastricht :

- Definiu as fases da construção da UEM
- Definiu os critérios de convergência necessários

7

O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA UEM

A construção da UEM desenvolveu-se em três fases:

1.ª FASE (entre 90 e 94)

- Criação de condições p/ uma maior convergência entre as economias europeias
- Abolição do controlo de câmbios (livre circulação de capitais)
- Coordenação e liberalização financeira

8

O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA UEM

A construção da UEM desenvolveu-se em três fases:

2.ª FASE (entre 94 e 98)

- Independência dos bancos centrais nacionais face ao governo
- Criação do Instituto Monetário Europeu (IME)
- Coordenação + reforçada das políticas monetárias nacionais
- Promover o papel da moeda única
- Preparar a instalação do BCE p/ a fase seguinte
- Definição dos países p/ 3.ª fase (critérios de convergência)

9

O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DA UEM

A construção da UEM desenvolveu-se em três fases:

3.ª FASE (Início de 99)

- Fixação irrevogável das taxas de conversão das divisas dos estados-membros admitidos à moeda única
- IME cede o lugar ao BCE
- Criação do SEBC (bancos centrais nacionais + BCE)
- Moedas nacionais substituídas pelo €uro

10

CONVERGENCIA NOMINAL

É a aproximação em termos quantitativos, dos principais indicadores económicos e financeiros dos diversos países

Cada Estado-Membro tem de obedecer aos Critérios de Convergência estabelecidos no Tratado da UE

Estabilidade dos preços

Solidez das finanças públicas

Sustentabilidade e credibilidade

Estabilidade monetária

11

A UEM e as políticas económicas

Para garantir: Estabilidade de preços
Solidez das finanças públicas da Zona Euro

Adoptam as seguintes políticas:

POLÍTICA MONETÁRIA COMUM

POLÍTICA ORÇAMENTAL

12

A UEM e as políticas económicas

POLÍTICA MONETÁRIA COMUM

Definida pelo BCE

OBJECTIVO: máximo de 2% como taxa de inflação

INSTRUMENTO: tx de referencia de cp a praticar nas economias que integram a UEM é definida pelo BCE

Exemplo: Situação subida inflação

Aumenta a tx juro → crédito + caro → diminui a procura
Menos consumo, menos investimento

<http://www.ecb.int/ecb/educational/movies/html/index.pt.html>

13

A UEM e as políticas económicas

POLÍTICA ORÇAMENTAL

A cargo dos vários Estados-Membros da UEM, mas condicionada pelo PEC (pacto de estabilidade e crescimento)

OBJECTIVO: P/ manter a estabilidade finanças públicas na Zona Euro, os orçamentos anuais devem ser equilibrados (limite 3% PIB p/ défice orçamental)

INSTRUMENTO: O Estado (despesas e receitas públicas)

Exemplo: Estado equilibrado

Manutenção da tx juro num nível baixo → < endividamento do Estado
Estabilidade de preços e finanças públicas sólidas → + investimento, + emprego → Crescimento da economia

14

Critérios de Convergência Nominais

- ▶ a taxa de inflação não pode exceder em mais de 1,5 pontos percentuais a taxa de inflação dos 3 Estados com inflação mais baixa;
- ▶ as taxas de juro de longo prazo não podem exceder em mais de 2 pontos percentuais a média da taxa de juro dos 3 Estados com a taxa de inflação mais baixa;
- ▶ a dívida pública deverá ser inferior a 60% do PIB;
- ▶ as taxas de juro de longo prazo deverão ter-se mantido nas margens de flutuação autorizadas, pelo menos nos dois anos anteriores;
- ▶ o défice orçamental deverá ser inferior a 3% do PIB.

15

A MOEDA ÚNICA

A adopção da moeda única depende não só do cumprimento dos critérios de convergência, mas também da vontade dos estados

VANTAGENS DO EURO:

Facilita a vida aos viajantes Facilita a comparação dos preços
Eliminação dos custos de conversão Inflação e taxas de juro baixas
Símbolo material da identidade europeia Moeda mais estável
Finanças públicas + sólidas Facilidade no comércio internacional
Mercados financeiros + interessados
Posição + forte da UE na economia mundial

16

Países da Zona Euro (em 2007)

Países da zona euro

- Portugal
- Alemanha
- França
- Itália
- Espanha
- Holanda
- Luxemburgo
- Irlanda
- Áustria
- Finlândia
- Bélgica
- Grécia
- Eslovénia

Países da UE que não pertencem à zona euro

- Reino Unido
- Suécia
- Dinamarca
- Estónia
- Letónia
- Lituânia
- Hungria
- República Checa
- República Eslovaca
- Polónia
- Roménia
- Bulgária
- Malta
- Chipre

17

BANCO CENTRAL EUROPEU

Criado em 1998, passa a ser a autoridade monetária na Zona Euro
Faz parte do SEBC

FUNÇÕES

Emissão de moeda

- Colocam em circulação notas e moedas

Estabilidade monetária

- Controlo da cotação do euro nos mercados cambiais evitando flutuações que poem em causa a saúde a economia da Zona Euro

Determinação da taxa de juro de referência

- Fixa as txs de juro de referencia aos outros bancos (empréstimos às empresas e famílias)

<http://www.ecb.int/ecb/educational/movies/html/index.pt.html>

<http://www.ecb.int/ecb/educational/pricestab/html/index.pt.html>

18

BROCHURA INFORMATIVA DA UEM (União Económica e Monetária)

Trata-se de um processo destinado a harmonizar as políticas económicas e monetárias dos Estados-membros da União, com o objectivo de instaurar uma moeda única, o **euro**. O Tratado prevê que a UEM se desenvolva em três fases:

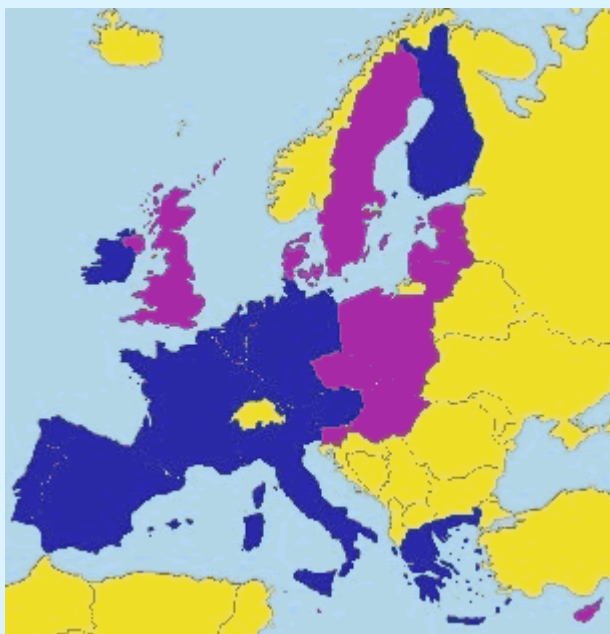
- **Fase 1 (de 1 de Julho de 1990 a 31 de Dezembro de 1993): livre circulação de capitais entre os Estados-membros, reforço da coordenação das políticas económicas e intensificação da cooperação entre os bancos centrais;**
- **Fase 2 (de 1 de Janeiro de 1994 a 31 de Dezembro de 1998): convergência das políticas económicas e monetárias dos Estados-membros (com vista a assegurar a estabilidade dos preços e finanças públicas sãs);**
- **Fase 3 (que se iniciou em 1 de Janeiro de 1999): criação de um **Banco Central Europeu**, fixação das taxas de câmbio e introdução de uma moeda única.**

Participam na terceira fase da UEM, desde 1 de Janeiro de 1999, onze Estados-membros. Quatro Estados-membros não adoptaram a moeda única por decisão própria (Reino Unido e Dinamarca) ou por não preencherem os critérios de Maastricht (Grécia e Suécia). Entretanto, a Grécia cumpriu os critérios da UEM e aderiu à moeda única.

Quais os Estados-Membros que fazem parte da zona euro?

Participaram na terceira fase da UEM, desde 1 de Janeiro de 1999, onze Estados-Membros : Portugal, Espanha, França, Itália, Bélgica, Luxemburgo, Países-Baixos, Irlanda, Alemanha, Áustria e Finlândia.

Dois anos mais tarde a Grécia uniu-se a estes. O Eurogrupo (designação dos Estados-Membros que integram o euro) passou a contar com 12 Estados-Membros.



azul : Estados-Membros da zona euro
lilás: Estados-Membros da UE que não aderiram à zona euro

De acordo com os critérios do processo adesão à UE, os novos Estados-Membros devem demonstrar a sua capacidade em assumir as obrigações inerentes à sua adesão, incluindo as obrigações da União Económica e Monetária (UEM). É por isso esperado que os 10 novos Estados-Membros aderem à moeda única logo que tiverem preparados para tal. Com efeito, a adesão de um novo Estado-Membro não implica só por si a adesão à zona euro.

A adesão à zona euro é um processo que cada novo Estado-Membro desenvolve individualmente, passando por duas fases sucessivas :

- a fase intermédia entre a sua adesão à UE e a adopção do euro, na qual o novo Estado-Membro participa plenamente no

Mercado Único e demonstra progressos em cumprir as condições necessárias para aderir à moeda única, incluindo a participação no mecanismo de câmbio;

- a participação na zona euro implica que o novo Estado-Membro respeite na íntegra os critérios de convergência do Pacto de Estabilidade e Crescimento.

Três Estados-Membros não adoptaram a moeda única: o Reino Unido, a Dinamarca e a Suécia.

O **Pacto de Estabilidade e de Crescimento (PEC)** inscreve-se no contexto da terceira fase da **União Económica e Monetária (UEM)**, que teve início em 1 de Janeiro de 1999, com o objectivo de garantir o prosseguimento do esforço de disciplina orçamental dos Estados-membros após o lançamento da moeda única.

Concretamente, o **Pacto de Estabilidade e de Crescimento** é um pacote constituído por :

- uma **Resolução do Conselho Europeu** (adoptada em Amsterdão em 17 de Junho de 1997)
- dois Regulamentos do Conselho de 7 de Julho de 1997 que precisam as respectivas normas técnicas
 - **Reg. 1466/97**: vigilância das situações orçamentais e da coordenação das políticas económicas
 - **Reg. 1467/97**: aplicação do procedimento relativo aos défices excessivos.

Para que serve o Pacto ?

A médio prazo, os **Estados-membros** comprometeram-se a respeitar o objectivo de uma posição próxima do equilíbrio orçamental e a apresentar ao **Conselho** e à **Comissão**, até 1 de Janeiro de 1999, um programa de estabilidade que em seguida será anualmente actualizado. Segundo o mesmo modelo, os Estados que não participem na terceira fase da UEM devem apresentar um programa de convergência.

O **Pacto de Estabilidade e de Crescimento** confere ao Conselho a possibilidade de sancionar um Estado-membro participante que não tome as medidas necessárias para pôr termo a uma situação de défice excessivo. A sanção começará por assumir a forma de um depósito sem juros junto da Comunidade, mas poderá evoluir para uma multa se o défice excessivo não for corrigido nos dois anos seguintes.

O que diz exactamente o Pacto de Estabilidade e Crescimento ?

Como vimos, o objectivo é fornecer aos **Estados-Membros**, ao **Conselho** e à **Comissão** orientações políticas firmes tendo em vista o funcionamento rigoroso e atempado do **Pacto de Estabilidade e Crescimento**.

Nesse sentido, foi adoptada uma Resolução no **Conselho Europeu** de Amsterdão, (1997).

1. Os **Estados-Membros**:

- comprometem-se a respeitar o objectivo orçamental a médio prazo de assegurar situações próximas do equilíbrio ou excedentárias;
- são convidados a tornar públicas, por iniciativa própria, as recomendações que o Conselho lhes fizer;
- comprometem-se a tomar as medidas de correcção orçamental que considerem necessárias para alcançar os objectivos dos seus programas de estabilidade ou de convergência;
- lançarão as medidas de correcção orçamental que considerem necessárias logo que recebam informações que indiquem o risco de um défice excessivo;
- tomarão medidas de correcção dos défices excessivos o mais rapidamente possível após estes se terem verificado;
- comprometem-se a não invocar o carácter excepcional de um défice ligado a uma descida anual do PIB de menos de 2%, a menos que se encontrem em situação de grave recessão (descida anual do PIB real de, pelo menos, 0,75%).

2. A **Comissão**:

- exercerá o seu direito de iniciativa nos termos do **Tratado** de modo a facilitar o funcionamento estrito, atempado e eficaz do Pacto de Estabilidade e Crescimento;
- apresentará sem demora os relatórios, pareceres e recomendações necessários à adopção de decisões rápidas do Conselho;
- compromete-se a elaborar um relatório sempre que exista um risco de défice excessivo ou sempre que o défice orçamental programado ou verificado exceda o valor de referência de 3% do PIB;
- compromete-se, na eventualidade de considerar que um défice superior a 3% não é excessivo e de esta opinião ser diferente da manifestada pelo Comité Económico e Financeiro, a justificar por escrito ao Conselho as razões da sua posição;
- compromete-se, mediante pedido do Conselho, a apresentar, regra geral, uma recomendação de decisão do Conselho

relativa à existência de um défice excessivo.

3. O **Conselho**:

- está empenhado numa execução rigorosa e atempada de todos os elementos do Pacto de Estabilidade e Crescimento, no âmbito da sua competência;
- é instado a considerar como limites máximos os prazos para a aplicação do procedimento relativo aos défices excessivos;
- é convidado a impor sempre sanções se um Estado-Membro participante não tomar as medidas necessárias para pôr termo a uma situação de défice excessivo e a aplicar rigorosamente toda a gama de sanções previstas;
- é convidado a declarar sempre por escrito as razões que justificam uma decisão de não actuar.

AULAS 4 e 5

Sub-Unidade Didáctica: **AS INSTITUIÇÕES EUROPEIAS**

- *Ficha formativa das aulas anteriores (1ª, 2ª e 3ª aula)*
- *Jornal “A sebenta da União Europeia” (em Publisher)*
- *PowerPoint (12 slides + 20 Slideshare)*

Aulas de 14 e 15/05/2012
Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Sub-Unidade Didáctica:

- Noção e formas de integração
- O processo de construção da União Europeia
- A união económica e monetária

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESJÓbidos

FICHA DE TRABALHO FORMATIVA

CONSOLIDAÇÃO DE CONHECIMENTOS DAS AULAS LECCIONADAS ENTRE 07/05 – 09/05

Esta ficha de trabalho tem como propósito verificar se os alunos compreenderam a matéria que foi leccionada nas aulas entre 07/05 e 09/05 sobre a **NOÇÃO E FORMAS DE INTEGRAÇÃO ECONÓMICA**, através da ligação de conceitos e definições, funcionando, após ser devidamente corrigida, como conceitos importantes a reter (de forma resumida). Sendo assim:

- 1) Faça corresponder o conceito (letra) correcto à respectiva definição (número).

CONCEITOS

(letras)

a) Integração económica	e) União Aduaneira	i) Integração formal	m) Taxas alfandegárias
b) Soberania comum	f) Mercado comum	j) União política (ou União económica total)	n) Países terceiros
c) Integração informal	g) Zona de comércio livre	k) União económica	o) Pauta aduaneira
d) Sistema de preferências aduaneira	h) União económica e monetária	l) Países membros	p) Blocos económicos de integração regional

DEFINIÇÕES

(números)

1. *Forma de integração económica mais fraca de todas, pela qual se concedem algumas vantagens aduaneiras aos países membros. Trata-se de uma integração muito simples e é utilizado pelos países que integram a Commonwealth (comunidade Britânica) _____*
2. *Forma de integração que inclui a abolição de barreiras alfandegária, existindo uma pauta aduaneira comum relativamente ao comércio com outros países terceiros _____*
3. *Forma de integração que corresponde a uma união aduaneira, mas que acrescenta para além desta a livre circulação de capitais, pessoas e serviços, mantendo-se a pauta aduaneira comum para com países terceiros e pressupõe a adopção de políticas comuns para os diversos países membros (ex: CEE a partir de 1993) _____*
4. *Acordo existente entre um conjunto de países que aceitam abolir entre si todos os direitos aduaneiros e sem limites de quantidades. Cada um dos países membros pode adoptar uma taxa aduaneira diferente para com países terceiros. _____*
5. *Processo de união ente países que aceitam eliminar as barreiras à livre troca entre si. Constitui-se um mercado muito mais vasto e com características próprias, favorecendo a cooperação entre os participantes a vários níveis. Este processo tem vantagens e desvantagens, sendo vantagens o crescimento económico, o aumento da eficiência na utilização dos recursos de cada país, o aumento do poder negocial, entre outros, mas como desvantagem apresenta a perda de alguma autonomia em favor da forma de integração onde se inserem. _____*
6. *Acordo entre dois ou mais países no sentido de derrubar entre si algumas barreiras ao comércio livre e à livre circulação de pessoas e capitais. Ao contrário do outro tipo de integração, esta assume um verdadeiro compromisso entre os países. _____*
7. *Atribuição de algumas vantagens comerciais a um ou mais países, mas sem o objectivo de estabelecer um verdadeiro compromisso. _____*
8. *Forma de integração superior ao mercado comum por acrescentar a adopção de políticas económicas e sociais comuns a todos os países membros. Pressupõe uma pauta aduaneira comum face a terceiros. (União Europeia a partir do Tratado de Maastricht). _____*
9. *Forma mais profunda que a união económica e que pressupõe a existência de uma moeda comum para das exigências dessa união económica (ex: países da zona euro). _____*
10. *Forma mais complexa de integração económica. É a mais profunda de todas, pressupondo a unificação de políticas económicas, monetárias, fiscais e sociais além da criação de uma entidade supranacional que toma as decisões. Nesta forma de integração, os países membros perdem soberania nacional e ficam com poderes limitados. Há uma pauta aduaneira comum para terceiros. _____*
11. *Processo que significa a renúncia de alguns países da respectiva soberania em favor da forma de integração económica onde se inserem, conferindo a esta última poderes próprios e independentes dos estados-membros. _____*

12. *Países que não são membros da forma de integração.*_____
13. *Impostos ou taxas aplicados à importação.*_____
14. *Conjunto taxas aduaneiras aplicadas pelos países aos diversos tipos de mercadorias importados.*_____
15. *Grupo de países que se associam com o objectivo de fazer face à concorrência internacional, sendo exemplo deste tipo de bloco o Mercosul.*_____
16. *Grupo de países que constituem a forma de integração.*_____

2) Identifique as seguintes siglas:

• OECE		• CECA	
• EFTA		• CEE	
• UE		• UEM	
		• CEEA	

2.1. Ligue os Blocos Económicos que se seguem ao continente onde se integram

• OECE
• EFTA
• MERCOSUL
• UE

• EUROPA
• AMÉRICA
• ÁSIA
• ÁFRICA

3) Sabes exactamente onde fica cada Estado-Membro? Escreve o nome do país correspondente ao lado de cada número, no mapa

Desde 1951, a União Europeia passou de seis para vinte e sete Estados-Membros.

Na maior parte dos casos, os países aderiram em grupos; cada adesão sucessiva de países é chamada "alargamento":

Em 1951, os seis países fundadores foram a Alemanha, a Bélgica, a França, a Itália, o Luxemburgo e os Países Baixos.

Em 1973, aderiram a Dinamarca, a Irlanda e o Reino Unido.

Em 1981, a Grécia tornou-se membro da União Europeia.

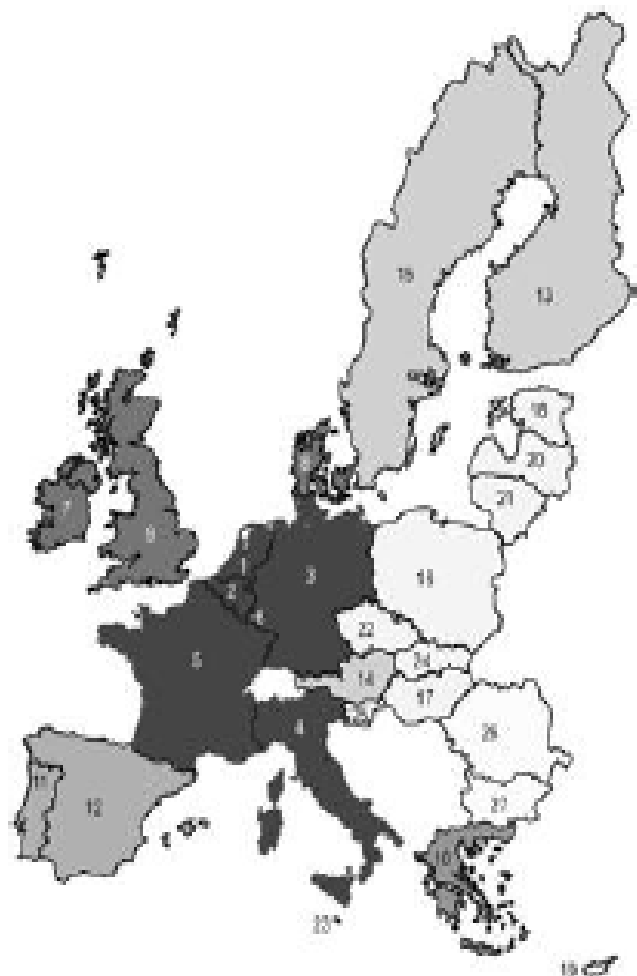
Em 1986, foi a vez de Portugal e Espanha.

Em 1995, a Áustria, a Finlândia e a Suécia juntaram-se à UE.

Em 2004, aderiram muitos dos países da Europa Central e Oriental, e duas ilhas: Chipre, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia e República Checa.

Em 2007, a União Europeia deu as boas-vindas à Bulgária e à Roménia.

1. _____	1951
2. _____	
3. _____	
4. _____	
5. _____	
6. _____	
7. _____	1973
8. _____	
9. _____	
10. _____	1981
11. _____	1986
12. _____	
13. _____	1995
14. _____	
15. _____	
16. _____	
17. _____	2004
18. _____	
19. _____	
20. _____	
21. _____	
22. _____	
23. _____	
24. _____	
25. _____	
26. _____	
27. _____	2007



4) Classifica as frases seguintes quanto ao seu valor lógico (V ou F) e corrige as falsas:

- 4.1. A Integração Económica é um processo que, em geral, apresenta mais vantagens do que desvantagens.
- 4.2. Ao optar por se integrarem economicamente, os países vão perder algumas receitas ao nível dos impostos alfandegários.
- 4.3. Um dos inconvenientes dos processos de integração passa pelo aumento do perigo de aparecimento de instabilidade política.
- 4.4. O grau de aprofundamento do Mercado Comum é superior ao da União Económica.
- 4.5. A UE é o exemplo mais completo de integração económica a nível mundial.
- 4.6. O Benelux formou-se entre três países europeus e tinha como objectivo a criação de uma União Aduaneira.
- 4.7. Estes mesmos países participaram na criação de uma outra comunidade europeia, entretanto criada, a EFTA.
- 4.8. Portugal, juntamente com o Reino Unido e outros, foi um dos membros fundadores da CEE.
- 4.9. A EFTA foi criada pelo Tratado de Estocolmo.
- 4.10. O Acto Único Europeu preparou a criação da UEM.
- 4.11. Com o Tratado de Maastricht a UE passou a basear-se em três pilares: CEE, CBCE e PESC.
- 4.12. Quando se fala em Convergência Nominal, estamos a referir-nos à aproximação dos níveis de vida nos diferentes países da União Europeia.

5) *Em 9 de Maio de 1950, Schumann propôs a criação de uma organização que superintendesse a produção do carvão e do aço.*

- 5.1. Identifica essa organização.
- 5.2. Explica a opção por esses dois produtos.

6) Indica quais são os objectivos do Tratado de Roma

7) *Em 1987 o Acto único Europeu constitui um marco essencial no caminho para a União Europeia*

- 7.1. Comenta a frase, indicando os objectivos que sobressaem desse Acto único

8) *O Tratado de Amsterdão e o Tratado de Nice introduziram importantes alterações.* Indique quais.

9) Relaciona a criação do euro com o objectivo de criação de um mercado único.

10) *O processo de integração da UEM foi conseguido após um processo delineado em etapas de integração económica caracterizada na adopção de uma moeda única (euro).*

Explica as fases da UEM

11) Indica vantagens do Euro

12) Diz o que entendes por Critérios de Convergência Nominal e justifica a sua criação.

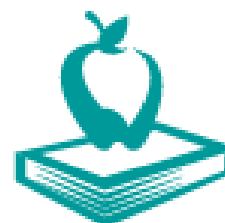
- 12.1. Explica esses critérios de convergência

13) Refere as principais funções que cabem ao Banco Central Europeu.

14) Identifica a constituição do Sistema Europeu de Bancos Centrais.

Escola Secundária Josefa de Óbidos

JORNAL “A Sebenta da União Europeia”



A ECONOMIA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA UNIÃO EUROPEIA

Data do jornal

MAIO 2012

Edição nº 1

No âmbito do Mestrado em Ensino de Economia/Gestão e Contabilidade da Universidade de Lisboa, faz parte a leccionação, em ambiente real, de algumas aulas a uma turma do curso de ciências sócio económicas como trabalho de campo para o relatório da prática de ensino supervisionado numa das escolas com acordo previamente estabelecido, onde a Escola Secundária Josefa de Óbidos se inclui.

Estas aulas visam abordar de tudo a aplicação do tema de projecto a turma alvo sendo as mesmas orientadas e observadas pela Professora Doutora Lúcia Cerdeira e pela Doutora Maria João Pais.

A unidade escolhida para a leccionação das aulas foi “A ECONOMIA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA UNIÃO EUROPEIA”, nomeadamente os pontos 12.1.

“NOÇÃO E FORMAS DE INTEGRAÇÃO” e 12.2.

“O PROCESSO DE INTE-

GRAÇÃO NA EUROPA”.

A realização desta actividade, segundo as palavras do professor estagiário, Filipe Canário “...é feita, acima de tudo a pensar nos alunos e por isso deve funcionar como um auxiliar ao estudo dos mesmos, pelo que se espera vá de encontro aos interesses dos mesmos”.



EUROPA A 27

Pontos de interesse especiais:

⇒ Noção e formas de integração

⇒ O processo de integração na Europa

⇒ União Económica e Monetária : PEC e adopção da moeda única

⇒ Estrutura e funcionamento da UE: as instituições europeias

A turma C do 11º ano

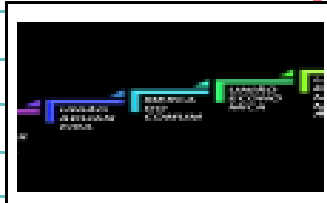
A realização desta após a leccionação da turma é constituída por sebenta da UE tem o matéria ao longo das seis alunas, entre os seu principal interesse aulas, nas quais foram 16 e os 17 anos: Catarina facto de a mesma usadas actividades rina, Isabel, Jessica, ser realizada pelos alunos diferentes no sentido Margarida, Rita e nos que constituem a de um melhor entendimento do conceitos. A

Nesta edição:

Prof. Estagiário Filipe Canário	2
Catarina Margarida	2
Rita Jessica	3
Isabel Soraia	3

Noção e formas de integração

por Filipe Canário

Desde a 2ª guerra mundial que se assiste a uma mundialização dos problemas económicos devido a uma interdependência económica crescente dos diversos países e também a uma crescente complexificação das suas relações.	Internacional	<p>Nota: Continuação em wiki zoho:</p> <ul style="list-style-type: none">⇒ Noção de integração económica⇒ Vantagens e Desvantagens da IE⇒ IE formal vs IE informal⇒ Formas de IE⇒ Blocos Económicos de integração regional - ex/ exemplos	
Esta situação originou novos cenários:	<ul style="list-style-type: none">* Nova repartição de poder de negociação* Necessidade de se Imaginarem soluções e instrumentos novos para a resolução dos problemas actuais.		
<ul style="list-style-type: none">* Formação de blocos antagónicos, concorrentes ou interdependentes			
<ul style="list-style-type: none">* Nova distribuição monetária			

Algumas formas de IE

Algumas formas de IE

O processo de integração na Europa

por Catarina e Margarida

No final da 2ª Guerra Mundial a Europa encontrava-se completamente destruída, tanto em infra-estruturas físicas como na sua capacidade produtiva.	opunham mutuamente, dando origem a um constante clima de tensão e confronto ideológico que ficou conhecido como a Guerra Fria.	<p><u>Nota: Continuação em wiki zoho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Origem ⇒ Fundadores ⇒ 1ªs Comunidades (CECA, EURATOM e CEE) ⇒ Alargamentos (Países e datas) ⇒ Tratados (objectivos)
Os países europeus, outrora em patamares superiores relativamente ao resto do mundo, estavam agora completamente dependentes das duas superpotências que dessa guerra tinham emergido, os EUA e a URSS, que por sua vez se	O Plano Marshall (ajuda financeira dos EUA à reconstrução Europeia) fez surgir a necessidade de entendimento por parte dos países europeus no sentido de coordenar a sua distribuição e aplicação	

"Mais do que coligar Estados, importa unir os homens" (Jean Monnet)

União Económica e Monetária - o PEC e o Euro

por Isabel e Soraia

Embora o Tratado de Roma não previsse a criação de uma UEM, a verdade é que ele já enumerava os princípios subjacentes à coordenação das diversas políticas, nomeadamente a monetária.

Os anos que se seguiram foram de avanços e recuos, em parte devido ao aparecimento de várias crises económicas (choques petrolíferos) durante a década de 70 e 80 e que tornaram inviável a trans-

formação na data prevista.

Mas o principal passo para a União Económica e Monetária foi dado em Maastricht, em 7 de Fevereiro de 1992, com a assinatura do Tratado de Maastricht (também chamado de Tratado da União Europeia), que entrou em vigor em 1 de Novembro de 1993.

Nota: Continuação em [wiki](#) [zoho](#)

- ⇒ O processo de integração da UEM - Fases da UEM
- ⇒ Adesão À UEM - Critérios de Convergência
- ⇒ Convergência Real vs Convergência Nominal
- ⇒ UEM e as políticas económicas
- ⇒ PEC - Definição, finalidade e estratégia
- ⇒ A adopção da moeda única - Entrada em vigor, vantagens e desvantagens e Zona Euro

Estrutura e funcionamento da União Europeia as Instituições Comunitárias

por Jéssica e Rita

Num processo de integração tão profundo como o da UE verifica-se a transferência de parte da soberania dos Estados nacionais para entidades supranacionais (através dos Tratados), que traçam orientações, fixam objectivos e tomam decisões relativamente às políticas da União. Verifica-se, a coexistência dos poderes soberanos de cada Estado nacional com os poderes

transferidos pela sua vontade para Instituições comunitárias - a chamada soberania comum.

A UE não é uma organização intragovernamental, por isso o processo de funcionamento e de tomada de decisão é bastante complexo, uma vez que as decisões afectam milhões de europeus.

Nota: Continuação em [wiki](#) [zoho](#)

- ⇒ Instituições comunitária (Origem, localização, características, funções)
- ⇒ O alargamento e a reforma das instituições europeias - Tratado de Nice e Tratado de Lisboa
- ⇒ Regulamentos, directivas e decisões

"Precisamos restaurar a confiança junto das instituições europeias" (Passos Coelho)



Escola Secundária Josefa de Óbidos

Morada:

Escola Secundária Josefa de
Óbidos

Rua Coronel Ribeiro Viana, 11

1389-040 Lisboa.

Tel: 213-929-000

Fax: 213-929-003

Correio eletrónico:

esconomia@escolajosefa.obidos.pt

Localização

A ESJO situa-se em Lisboa na sua zona ocidental, no Bairro de Campo de Ourique. Este bairro, situado num planalto arejado sobre o vale de Alcântara teve início de construção cerca de 1880. Por iniciativa do Eng. Ressano Garcia, em 1906, tem uma malha urbana ortogonal preenchida por quarteirões quadrados. É predominantemente habitacional tendo no entanto muito comércio e serviços. Campo de Ourique estende-se pelas seguintes Freguesias: Sto. Condestável, Prazeres e Sta. Isabel.

Entre os notáveis que viveram neste Bairro contam-se Fernando Pessoa, Luís Derouet, Carlos da Maia, João Hogan, Baraona Fernandes, Bento de Jesus Caraça, Rómulo de Carvalho, Luis Stau Monteiro que honraram Campo de Ourique.

www.esec-josefa-obidos.mta.pt/pt/pt

Escola Secundária Josefa de Óbidos - um pouco de história...

O local onde se situa a Escola Josefa de Óbidos era, em 40, um terreno descampado, limitado a sul pela Rua Possidónio da Silva e a nascente por um edifício estatal que albergava a assistência infantil da freguesia de Santa Isabel.

A criação da Escola Industrial e Comercial Josefa de Óbidos foi formalizada pelo Decreto-Lei n.º 37028 de 26 de Agosto de 1947. A escolha do patrono tem a ver com a personalidade de Josefa de Ayala – mulher, artista, pintora, religiosa e humanista.

O projecto da Escola foi elaborado pelos Serviços Técnicos da Junta de Construções para o Ensino Técnico e Liceal, sendo o grupo constituído por: Arquitecto José Costa

Silva, Engenheiros Gabriel Ribeiro de Matos e António Lopes Montelero, Joaquim Infante (medições e orçamento) e Jorge Neto Taveira de Sousa (mobiliário).

A data da sua criação, a Escola Industrial e Comercial Josefa de Óbidos ministrava às raparigas o Ciclo Preparatório das Escolas Técnicas Elementares. Numa segunda fase, ministrava-se o Curso de Formação Feminina, com 3 anos de duração. Como complemento das aprendizagens, leccionava-se ainda as Secções Preparatórias aos Institutos Industriais e Magistério Primário e, ainda, os cursos de especialização em Bordadora Rendeira e em Artes e Tecidos.

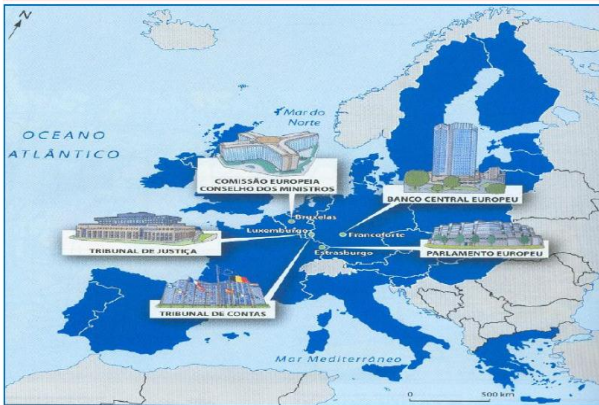


Este sistema de ensino manteve-se até à Revolução de 25 de Abril, momento em que se concretiza a sua reforma. A antiga Escola Industrial e Comercial Josefa de Óbidos passou então a chamar-se Escola Secundária Josefa de Óbidos, ministrando-se o 3º ciclo do Ensino Básico e o Secundário.

Hoje a Escola Josefa de Óbidos é sede do Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão com alunos do Pré-Escolar ao Secundário, tendo recebido os alunos da antiga Escola Padre Bartolomeu de Gusmão.

Estrutura e funcionamento da UE

As Instituições Comunitárias



Aulas de 14/05 e 15/05/2012

1

SUMÁRIO



- Revisão da aula anterior: a UEM e o Pacto de Estabilidade e Crescimento
- As instituições da União Europeia: o alargamento e a reforma das instituições (Tratado de Lisboa)
- Ficha formativa e a construção de artigos em WIKI's na aprendizagem de conhecimentos (trabalho colaborativo) – apresentação das mesmas.

2

BREVE REVISÃO AULA ANTERIOR

O Tratado de Maastricht centra-se em dois grandes objetivos:

UNIÃO POLITICA

- Criação da PESC;
- Reforço da cooperação em matéria de Justiça e Assuntos Externos;
- Instauração da cidadania europeia
- Construção de uma Europa social
- Novas área de acção comunitária
- Reforço da legitimidade democrática

UEM

- Estabilidade financeira
- Eliminação dos custos de câmbio
- Transparência do mercado
- Moeda única forte
- Política económica concertadas
- Política monetária comum

3

A União Económica e Monetária

A UEM FOI CONSEGUIDA ATRAVÉS DE UM PROCESSO EM ETAPAS CARACTERIZADA POR:

- a adopção de uma moeda única (euro).
- a criação de uma política monetária única (definida pelo BCE);
- a convergência das políticas económicas dos Estados-membros (**CRITÉRIOS DE CONVERGÊNCIA**);

1.ª FASE

(entre 90 e 94)

2.ª FASE

(entre 94 e 98)

3.ª FASE

(a partir de 98)

4

CONVERGENCIA NOMINAL vs CONVERGENCIA REAL

Designa a convergência das variáveis económicas (em termos quantitativos) que condicionam a estabilidade de preços e das taxas de câmbio

É o processo de longo prazo de redução das disparidades dos níveis de vida (economias mais homogéneas)

CRITÉRIOS DE CONVERGÊNCIA

Estabilidade dos preços

Sustentabilidade e credibilidade

Solidez das finanças públicas

Estabilidade monetária

5

Crêterios de Convergência Nominais

- ▶ a taxa de inflação não pode exceder em mais de 1,5 pontos percentuais a taxa de inflação dos 3 Estados com inflação mais baixa;
- ▶ as taxas de juro de longo prazo não podem exceder em mais de 2 pontos percentuais a média da taxa de juro dos 3 Estados com a taxa de inflação mais baixa;
- ▶ o défice orçamental deverá ser inferior a 3% do PIB; a d vida pública deverá ser inferior a 60% do PIB;
- ▶ as taxas de juro de longo prazo deverão ter-se mantido nas margens de flutuação autorizadas, pelo menos nos dois anos anteriores;

6

A UEM e as políticas económicas

POLÍTICA MONETÁRIA COMUM

Definida pelo BCE

OBJECTIVO: **ESTABILIDADE DOS PREÇOS:** máximo de 2% como taxa de inflação

INSTRUMENTO: **TAXA DE JURO DE CURTO PRAZO** (tx de referencia) a praticar nas economias que integram a UEM é definida pelo BCE

Exemplo: Situação subida inflação

Aumenta a tx juro → crédito + caro → diminui a procura
Menos consumo, menos investimento

7

A UEM e as políticas económicas

POLÍTICA ORÇAMENTAL

A cargo dos vários Estados-Membros da UEM, mas *condicionada pelo PEC*

OBJECTIVO: **ESTABILIDADE FINANÇAS PÚBLICAS NA ZONA EURO,** os orçamentos nacionais anuais devem ser equilibrados (limite 3% PIB p/ défice orçamental)

INSTRUMENTO: **ORÇAMENTO DO ESTADO** (despesas e receitas públicas)

Exemplo: Orçamento equilibrado

Manutenção da tx juro num nível baixo → < endividamento do Estado
Estabilidade de preços e finanças públicas sólidas → + investimento, + emprego → Crescimento da economia

8

O Pacto de Estabilidade e Crescimento

OBJECTIVO:

Garantir o prosseguimento do esforço de disciplina orçamental dos Estados-membros após o lançamento da moeda única.

ATRAVÉS DE:

- Vigilância multilateral
- Procedimentos em caso de défice excessivos



ESTRATÉGIA A DOIS NÍVEIS

1. Sistema de alerta rápido – corrigir as derrapagens (+ 3% PIB)
2. Regras dissuasoras (multas) – Desencorajar os Estados

9

O Pacto de Estabilidade e Crescimento



10

Instituições da UE

- Autoridades comuns a todos os Estados da UE
- Com poderes próprios e independentes atribuídos pelos Tratados Europeus
 - a) Poder legislativo
 - b) Poder executivo

Tratados e Instituições

1. Assinatura dos tratados no Conselho Europeu
2. Ratificação por todos os Estados-membros (via parlamentar ou referendo)
3. Entrada em vigor

<http://www.slideshare.net/moedinhas/apresentacao-como-funciona-a-uniao-europeia>

11

Os alargamentos e a reforma das instituições

Os sucessivos alargamentos da UE implicam:

- A necessidade de reforçar a eficácia do seu funcionamento – agilizar a tomada de decisões, evitando o risco de paralisação institucional
- Reformas nas instituições europeias

TRATADO DE NICE	TRATADO DE LISBOA
<ul style="list-style-type: none"> • Regula o funcionamento das instituições europeias até à entrada em vigor do Tratado de Lisboa 	<ul style="list-style-type: none"> • Regra da maioria qualificada em vez de unanimidade • Redução número Comissários • Fim da presidência rotativa do Conselho

12

Quadro resumo das funções dos órgãos da União Europeia

Conselho Europeu	Define as linhas de orientação política da União quer a nível macroeconómico quer a nível da sua PESC. É composto pelos chefes de Estado e do Governo dos países membros e ainda pelo Presidente da Comissão Europeia
Comissão Europeia	Assegura o cumprimento dos tratados Apresenta propostas das medidas a tomar Implementa as decisões do Conselho Elabora o orçamento comunitário Gere os fundos comunitários
Conselho de ministros	Coordena as políticas comunitárias, decidindo as acções a desenvolver Aprecia o orçamento comunitário
Parlamento Europeu	Dá pareceres à Comissão e ao Conselho sobre as directivas e regulamentos comunitários Decide conjuntamente com o Conselho em certas matérias Aprova o Orçamento comunitário

13

Quadro resumo das funções dos órgãos da União Europeia

Tribunal de Justiça	Garante o cumprimento dos tratados Controla a legalidade dos actos
Tribunal de Contas	Fiscaliza a execução do orçamento comunitário
Comité Económico e Social	Emite pareceres sobre as mais variadas questões, constituindo uma espécie de concertação social
Comité das Regiões	Emite pareceres sobre questões de âmbito regional
Banco Central Europeu	Define e coordena a política monetária da União
Banco Europeu de Investimento	Financia o desenvolvimento da comunidade e os programas de auxílio ao Terceiro Mundo

14

AULA 6

Sub-Unidade Didáctica:

AS INSTITUIÇÕES EUROPEIAS (Conclusão)

- *Correcção da Ficha Formativa de Trabalho*
- *Correcção dos Guiões de Exploração (3)*
- *PowerPoint (6 slides + 20 Slideshare)*

Aula de 16/05/2012

Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Sub-Unidade Didáctica:

- Nção e formas de integração
- O processo de construção da União Europeia
- A união económica e monetária

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESJÓbidos

CORRECCÃO DA FICHA DE TRABALHO FORMATIVA

CONSOLIDAÇÃO DE CONHECIMENTOS DAS AULAS LECCIONADAS ENTRE 07/05 – 09/05

1) Faça corresponder o conceito (letra) correcto à respectiva definição (número).

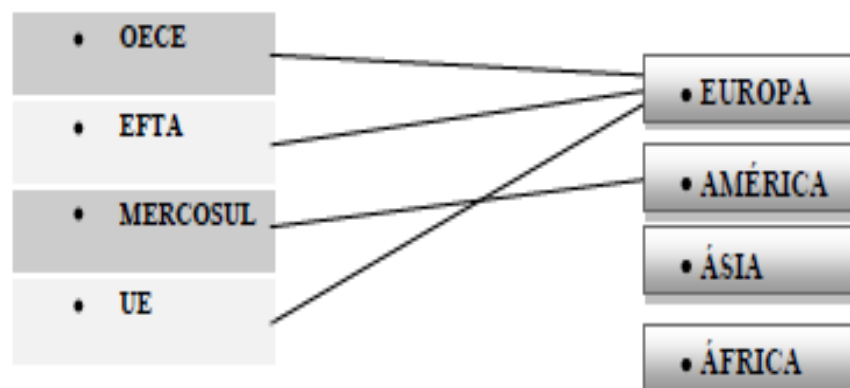
1. D
2. E
3. F
4. G
5. A
6. I
7. C
8. K

9. H
10. J
11. B
12. N
13. M
14. O
15. P
16. L

2) Identifique as seguintes siglas:

• OECE	Organização Europeia p/ Cooperação Económica	• CEEA	Comunidade Europeia do Carvão e do Aço
• EFTA	Associação Europeia de Comércio Livre	• CEE	Comunidade Económica Europeia
• UE	União Europeia	• UEM	União Económica Europeia
		• CEEA	Comunidade Europeia Energia Atómica

2.1. Ligue os Blocos Económicos que se seguem ao continente onde se integram



- 3) Sabes exactamente onde fica cada Estado-Membro? Escreve o nome do país correspondente ao lado de cada número, no mapa

1. Holanda
2. Bélgica
3. França
4. Itália
5. Luxemburgo
6. Alemanha
7. Irlanda
8. Dinamarca
9. Reino Unido
10. Grécia
11. Portugal
12. Espanha
13. Finlândia
14. Áustria
15. Suécia
16. Polónia
17. Hungria
18. Estónia
19. Chipre
20. Letónia
21. Lituânia
22. República Checa
23. Malta
24. Eslováquia
25. Eslovénia
26. Roménia
27. Bulgária



- 4) Classifica as frases seguintes quanto ao seu valor lógico (V ou F) e corrige as falsas:

- 4.1. V
- 4.2. V
- 4.3. F (...funciona como instrumento de estabilidade política)
- 4.4. F (...o grau de aprofundamento da União Económica é superior)
- 4.5. V
- 4.6. V
- 4.7. F (...a CECA)
- 4.8. F (...Alemanha, Holanda, Bélgica, França, Itália e Luxemburgo)
- 4.9. V
- 4.10. F (...Tratado de Maastricht)
- 4.11. F (...Domínio comunitário, assuntos internos e PESC)
- 4.12. F (...porque estamos a falar na aproximação em termos quantitativos dos principais indicadores e financeiros dos diversos países.

- 5) *Em 9 de Maio de 1950, Schumann propôs a criação de uma organização europeia que superintendesse a produção do carvão e do aço.*

5.1. Identifica essa autoridade comum.

CECA

5.2. Explica a opção por esses dois produtos.

Eram matérias-primas indispensáveis na indústria da altura (principalmente na produção de armamento) e que se estivessem na mão de uma entidade supranacional que a gerisse desmotivava a corrida ao armamento e assim uma posterior repetição de hostilidades entre França e Alemanha. O grande objectivo era manter a Paz e deste modo acreditava-se que era possível.

- 6) Indica quais são os objectivos do Tratado de Roma

Objectivos do Tratado de Roma:

- *A construção de um mercado comum*
- *A criação de uma união aduaneira*
- *A adopção de políticas comuns*
- *A instituição de um Banco Europeu de Investimento*

- 7) *Em 1987 o Acto Único Europeu constitui um marco essencial no caminho para a União Europeia*

7.1. Comenta a frase, indicando os objectivos que sobressaem desse Acto único

Com a assinatura do Acto Único Europeu foi constituído o mercado único europeu: um mercado sem fronteiras onde mercadorias, pessoas, capitais e serviços pudessem circular livremente. A sua constituição traduziu-se num crescimento de trocas no espaço comunitário, na expansão dos mercados, em maior concorrência e consequentes benefícios para os consumidores, pelo que a realização do mercado comum seguiu-se uma nova etapa no processo de integração: a criação de uma união.

Objectivos do Acto Único Europeu

- *Políticas comuns*
- *(+) Cooperação monetária*
- *Crescimento económico*
- *Redução das disparidades*
- *Maior concorrência, mais benefício p/ consumidor*
- *(-) Competências e poderes das instituições europeias*

- 8) *O Tratado de Amsterdão e o Tratado de Nice introduziram importantes alterações. Indique quais.*

O Tratado de Amsterdão:

É uma revisão aos tratados de Roma e da União Europeia. Inclui importantes avanços a nível da política externa, da política comum e da cooperação a nível da justiça e dos assuntos internos p/ os desafios futuros, tais como maior mundialização economia, desemprego, tráfico droga, terrorismo, entre outros.

O Tratado de Nice:

Introduziu alterações nos Tratados da União Europeia de modo a permitir um correcto funcionamento da União com os futuros alargamentos (Europa dos 25): mais reformas nas instituições europeias p/ os alargamentos a leste, alteração dimensão e composição comissão, nova ponderação dos votos no conselho, entre outros.

9) Relaciona a criação do euro com o objectivo de criação de um mercado único

A criação de um mercado único exigia a criação de uma moeda única. Não fazia sentido que se tivesse efectuado um esforço tão grande de supressão de barreiras à livre circulação de bens, pessoas, serviços e capitais para continuar a existir um outro tipo de barreiras, ou seja, aquelas que resultam da existência de uma grande variedade de moedas. Por exemplo, sempre que se mudava de país havia a necessidade de as trocar o que acabava por se tornar um obstáculo ao desenvolvimento do Mercado Único Europeu. Em rigor, o mercado só é único com uma moeda única.

10) O processo de integração da UEM foi conseguido após um processo delineado em etapas de integração económica caracterizada na adopção de uma moeda única (euro).

Explica as fases da UEM

1.ª FASE

(entre 90 e 94)

- Criação de condições p/ uma maior convergência entre as economias europeias
- Abolição do controlo de câmbios (livre circulação de capitais)
- Coordenação e liberalização financeira

2.ª FASE

(entre 94 e 98)

- Independência dos bancos centrais nacionais face ao governo
- Criação do Instituto Monetário Europeu (IME)
- Coordenação + reforçada das políticas monetárias nacionais
- Promover o papel da moeda única
- Preparar a instalação do BCE p/ a fase seguinte
- Definição dos países p/ 3.ª fase (critérios de convergência)

3.ª FASE

(Início de 99)

- Fixação irrevogável das taxas de conversão das divisas dos estados-membros admitidos à moeda única
- IME cede o lugar ao BCE
- Criação do SEBC (bancos centrais nacionais + BCE)
- Moedas nacionais substituídas pelo Euro

11) Indica vantagens do Euro

Vantagens do Euro:

Facilita a vida aos viajantes

Facilita a comparação dos preços

Eliminação dos custos de conversão

Inflação e taxas de juro baixas

Símbolo material da identidade europeia

Moeda mais estável

Finanças públicas + sólidas

Facilidade no comércio internacional

Mercados financeiros + interessados

Posição + forte da UE na economia mundial

12) Diz o que entendes por Critérios de Convergência Nominal e justifica a sua criação.

Designa a convergência das variáveis económicas (em termos quantitativos) que condicionam a estabilidade de preços e das taxas de câmbio.

Trata-se de um conjunto de exigências que se justificam pela necessidade de aproximação dos resultados económicos dos diversos países e aos quais os países para integrarem a UEM teriam de obedecer, uma vez que a criação de uma UEM teria de assentar em economias relativamente homogêneas, o que exigiu um processo de aproximação dos desempenhos das economias.

12.1. Explica esses critérios de convergência

Os critérios de convergência são:

➤ Estabilidade de preços

A taxa de inflação não pode exceder em mais de 1,5 pontos percentuais a taxa de inflação dos 3 Estados com inflação mais baixa;

➤ Sustentabilidade e credibilidade

As taxas de juro de longo prazo não podem exceder em mais de 2 pontos percentuais a média da taxa de juro dos 3 Estados com a taxa de inflação mais baixa;

➤ Solidez das finanças públicas

A dívida pública deverá ser inferior a 60% do PIB; o défice orçamental deverá ser inferior a 3% do PIB.

➤ Estabilidade monetária

As taxas de juro de longo prazo deverão ter-se mantido nas margens de flutuação autorizadas, pelo menos nos dois anos anteriores;

13) Refere as principais funções que cabem ao Banco Central Europeu.

- *Emissão de moeda*
- *Estabilidade monetária*
- *Determinação da taxa de juro de referência*

14) Identifica a constituição do Sistema Europeu de Bancos Centrais.

Constituído pelos bancos centrais dos diversos países da União Europeia e pelo BCE

Aula de 16/05/2012
Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia

Sub-Unidade Didáctica:

Disciplina: Economia A **Ano:** 11º **Turma:** C **Escola:** ESJÓbidos

RESPOSTAS AO GUIÃO DE EXPLORAÇÃO DO VÍDEO

“A ESTABILIDADE DE PREÇOS”

www.ecb.int/ecb/educational/pricestab/html/index.pt.html

1. **Qual o papel do BCE?**
Manter os preços estáveis.
2. **Qual o objectivo do BCE?**
Manter a inflação num nível inferior mas próximo de 2% no médio-prazo.
3. **Quais os tipos de análise feita pelo BCE?**
Procuram saber se existem riscos para a estabilidade de preços e para isso fazem dois tipos de análise a vários factores como por exemplo o crescimento económico e os preços do petróleo, os quais podem fazer aumentar os preços no curto-prazo. Por outro lado estão atentos à quantidade de dinheiro em circulação na economia dado que podem fazer subir os preços no médio e longo prazo.
4. **Quando é que existe inflação?**
Quando há um aumento geral dos preços de todos os bens e serviços.
5. **Uma vez que não podendo impedir os produtores de aumentarem os preços, qual o mecanismo que o BCE usa para controlar esse aumento dos preços?**
Não podem impedir os fornecedores de aumentarem os preços mas podem decidir qual é a taxa de juro e assim determinar a maior ou menor procura de dinheiro.
6. **O que é a taxa de juro?**
É o preço do dinheiro
7. **A estabilidade de preços origina certas consequências. Quais?**
Cria confiança, facilita a poupança e o investimento. Havendo mais investimento, há mais crescimento da economia e criação de emprego.
8. **O que é o eurosistema?**
O BCE e os bancos centrais nacionais da área do euro constituem o eurosistema.
9. **O que é a deflação?**
É o decréscimo geral dos preços
10. **E porque é que não é um fenómeno aceite também pelo BCE?**
A deflação também pode prejudicar a economia, pois as pessoas deixariam de comprar bens e serviços à espera que os preços ainda baixassem mais. Além disso as empresas adiariam os seus investimentos, o que certamente traria prejuízos para toda a economia.

Aula de 16/05/2012
Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia
Sub-Unidade Didáctica:

Disciplina: Economia A Ano: 11º Turma: C Escola: ESIÓbidos

RESPOSTAS AO GUIÃO DE EXPLORAÇÃO DO VÍDEO

“O PAPEL E FUNÇÕES DO BCE”

<http://www.ecb.int/ecb/educational/movies/html/index.pt.html>

1. **Indica o motivo do BCE ter características únicas e diferentes dos outros bancos?**
Devido ao facto de supervisionar uma área cujas fronteiras se estendem para além das de um único país.
2. **Qual a função do BCE?**
A sua função é manter a estabilidade de preços, sendo o guardião supremo do valor da moeda.
3. **Como resulta hoje em dia o valor da moeda?**
O seu valor resulta da sua aceitação como meio de troca.
4. **Na altura do padrão-ouro qual era a função do banco central?**
Tinha a função de assegurar a manutenção de uma quantidade suficiente de reservas de ouro que cobrisse a moeda em circulação.
5. **Como é que o BCE protege o valor da moeda?**
Garantir que a quantidade de moeda em circulação esteja em equilíbrio com o valor das bens que permite adquirir, protegendo assim o valor da moeda (em equilíbrio com o poder de compra).
6. **Indica 3 actividades do BCE?**
Define e conduz a política monetária da área do euro;
Emite notas e moeda;
Realiza operações nos mercados cambiais comprando ou vendendo moeda conforme considera adequado;
Desem e gere os activos em moeda estrangeira;
Ajuda a garantir que todas as instituições de crédito sejam sólidas e fiáveis;
Contribui para a manutenção da estabilidade do conjunto do sistema financeiro;
Assegura as transacções entre os bancos da Zona Euro de modo a que as mesmas sejam rápidas e eficientes.
7. **Como é formado o designado eurosistema?**
Formado pelos bancos centrais dos diferentes países e pelo BCE.
8. **Quem são os accionistas do BCE?**
Os accionistas são os bancos centrais nacionais.
9. **Como é constituído o Conselho do BCE?**
Constituído pelos governadores dos bancos centrais nacionais e pelos 6 membros da comissão executiva do BCE.
10. **O BCE é uma instituição supranacional. Justifica**
O BCE não toma decisões a pensar num só Estado membro específico, mas sim a pensar no interesse dos cidadãos desses Estados, sem excepção.

Aula de 16/05/2012
Unidade lectiva 12 – A economia portuguesa no contexto da União Europeia
Sub-Unidade Didáctica:

Disciplina: Economia A **Ano:** 11º **Turma:** C **Escola:** ESJOéidos

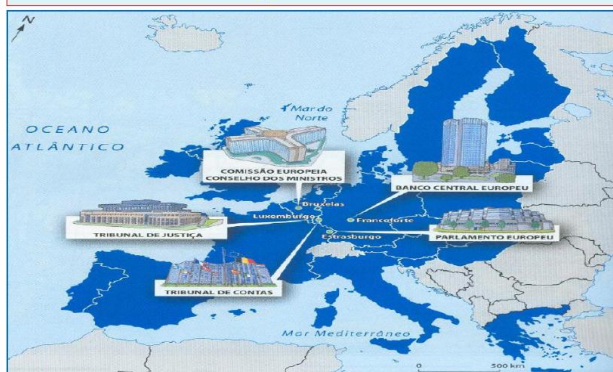
RESPOSTAS AO GUIÃO DE EXPLORAÇÃO DO VÍDEO

“A ESTRATÉGIA DA POLITICA MONETÁRIA”

<http://www.ecb.int/ecb/educational/movies/html/index.pt.html>

1. **Qual o objectivo primordial do eurosistema?**
É manter os preços estáveis para se alcançar mais actividade económica e de emprego através de uma utilização eficiente e produtiva dos recursos.
2. **Como mede o BCE a evolução dos preços?**
Através de uma medida de preços pagos pelos cidadãos, na área do euro, de determinados bens e serviços, ou seja, O IHPC.
3. **O que é o IHPC? É calculado por quem e como?**
IHPC – índice harmonizado de preços no consumidor. É calculado pelo Eurostat, serviço de estatística da União Europeia, sediado no Luxemburgo. Baseia-se num cabaz de preços em que 2/3 do cabaz se referem a produtos alimentares, industriais e energéticos. O restante do cabaz (1/3) consiste em preços de serviços.
4. **Como é definida pelo BCE a estabilidade dos preços?**
Definida como um aumento em termos homólogos dos preços no consumidor na área do euro inferior a 2%.
5. **Qual o valor da taxa de inflação definida pelo BCE como tendo uma margem de segurança?**
Próxima, mas inferior a 2% o que também dá uma margem de segurança contra a deflação.
6. **Qual o motivo porque o BCE não adopta a estabilidade de preços no curto-prazo?**
Devido ao desfazamento de tempo de 1 a 3 anos do efeito das suas acções sobre a economia, daí optar pela estabilidade de preços a médio-prazo.
7. **Quais os 2 pilares da estratégia do BCE?**
Recorrendo a uma análise económica e análise monetária
8. **No contexto da análise económica refira 4 indicadores que o BCE examina?**
Examina salários, preços de petróleo, taxas de câmbio, taxas de juro de longo-prazo, medidas de actividade real e político orçamental, inquéritos a empresas e consumidores para determinar o nível da confiança, preços da habitação e tendências dos mercados financeiros.
9. **Uma inflação contínua de longo prazo pode ocorrer? Como?**
Só pode ocorrer se o banco central o permitir aumentando o montante de moeda em circulação.
10. **Moeda em circulação aumenta demasiado rápido em relação à quantidade de bens disponíveis. Qual a tendência dos preços?**
A tendência no longo prazo é de que os preços subam, daí ser necessário complementar a análise económica com análise monetária.

Estrutura e funcionamento da UE As Instituições Comunitárias



1

SUMÁRIO



Revisão da aula anterior: As instituições da União Europeia: o alargamento e a reforma das instituições (Tratado de Lisboa) - conclusão

Conclusão e apresentação das wiki's "Jornal a sebenta da União Europeia", iniciadas na aula anterior.

Correção da ficha de trabalho formativa

2

Instituições da UE

- Autoridades comuns a todos os Estados da UE
- Com poderes próprios e independentes atribuídos pelos Tratados Europeus
 - Poder legislativo
 - Poder executivo

Tratados e Instituições

- Assinatura dos tratados no Conselho Europeu
- Ratificação por todos os Estados-membros (via parlamentar ou referendo)
- Entrada em vigor

<http://www.slideshare.net/moedinhass/apresentacao-como-funciona-a-uniao-europeia>

3

Os alargamentos e a reforma das instituições

Os sucessivos alargamentos da UE implicam:

- A necessidade de reforçar a eficácia do seu funcionamento – agilizar a tomada de decisões, evitando o risco de paralisação institucional
- Reformas nas instituições europeias

TRATADO DE NICE	TRATADO DE LISBOA
<ul style="list-style-type: none"> Regula o funcionamento das instituições europeias até à entrada em vigor do Tratado de Lisboa 	<ul style="list-style-type: none"> Regra da maioria qualificada em vez de unanimidade Redução número Comissários Fim da presidência rotativa do Conselho

4

Quadro resumo das funções dos órgãos da União Europeia

Conselho Europeu	Define as linhas de orientação política da União quer a nível macroeconómico quer a nível da sua PESC. É composto pelos chefes de Estado e do Governo dos países membros e ainda pelo Presidente da Comissão Europeia
Comissão Europeia	Assegura o cumprimento dos tratados Apresenta propostas das medidas a tomar Implementa as decisões do Conselho Elabora o orçamento comunitário Gere os fundos comunitários
Conselho de ministros	Coordena as políticas comunitárias, decidindo as acções a desenvolver Aprecia o orçamento comunitário
Parlamento Europeu	Dá pareceres à Comissão e ao Conselho sobre as directivas e regulamentos comunitários Decide conjuntamente com o Conselho em certas matérias Aprova o Orçamento comunitário

5

Quadro resumo das funções dos órgãos da União Europeia

Tribunal de Justiça	Garante o cumprimento dos tratados Controla a legalidade dos actos
Tribunal de Contas	Fiscaliza a execução do orçamento comunitário
Comité Económico e Social	Emite pareceres sobre as mais variadas questões, constituindo uma espécie de concertação social
Comité das Regiões	Emite pareceres sobre questões de âmbito regional
Banco Central Europeu	Define e coordena a política monetária da União
Banco Europeu de Investimento	Financia o desenvolvimento da com unidade e os programas de auxílio ao Terceiro Mundo

6

